ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة

جامعة الملك سعود

[دورية علمية محكمة]

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

يناير (٢٠٠٩م)
محرم (١٤٣٠هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

[illegible] إدارة النشر العلمي والمطابع [illegible] إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم [illegible] تقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه. ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر. وملاحظات وردود. ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع. بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع. وتقدم البحوث الأصلية. التي لم يسبق نشرها. بالإنجليزية أو بالعربية. وفي حال قبول البحث للنشر. لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً. دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تعليمات عامة

١. **تقديم المواد:** يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً. مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM. وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢. **الملخصات:** يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة. على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة. وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. **الجداول والمواد التوضيحية:** يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٦ X ٢٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,٦٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك. ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لمّاع. أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop). مع كتابة عنوان لكل جدول. وتعليق لكل شكل وصورة. والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. **الاختصارات:** يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما [illegible] The World List of Scientific Periodicals [illegible] ونستخدم [illegible] مثل. سم. مم. م. كم. سم. ٢ مل. مجم. كجم... إلخ

٦. **المراجع:** يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ. وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " ". فاسم الدورية مختصراً بنط مائل. فرقم المجلد. ثم رقم العدد بين قوسين. ثم سنة النشر بين قوسين. ثم أرقام الصفحات.

مثال:

فقيها. أنيس بن حمزة. "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية). مجلد ١٥. العدد (١). (٢٠٠٣م). ١٣-٢٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ. أما في قائمة المراجع. فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة. فمدينة النشر: ثم الناشر. ثم سنة النشرة. ثم عدد صفحات الكتاب. إن وجدت.

مثال:

المصري. **وحيد عطية.** مقدمة في هندسة العمليات الحيوية. الرياض: جامعة الملك سعود. ١٤٢٥هـ. ٥٠٠ ص.

ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه. المرجع السابق... إلخ.

٧. **الحواشي:** تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية. ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر. وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة: يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن. وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. **التجارب:** سوف لن يُقبل أي تغيير. سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة. في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. **المواد المنشورة في المجلة لا تعبر:** بالضرورة. عن رأي جامعة الملك سعود.

١٠. **المستلات:** يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

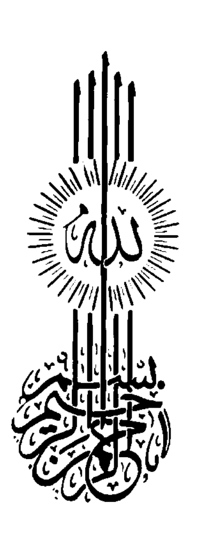
١١. **المراسلات:** توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١. فاكس: ٤٦٧٩٩٦٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. **سعر النسخة الواحدة:** ٢٠ ريالاً سعودياً. ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. **الاشتراك والتبادل:** عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود. ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥ المملكة العربية السعودية.



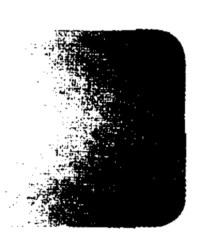
مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٤٤ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

مجلة جامعة الملك سعود

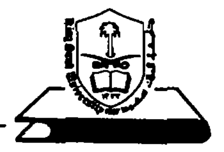
(دورية علمية محكمة)

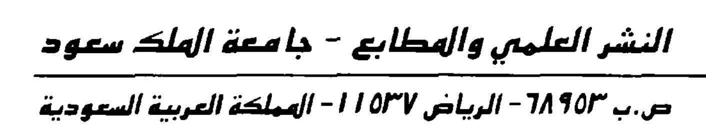
المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)



يناير (٢٠٠٩م)
محرم (١٤٣٠هـ)





مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٠هـ

المحتويــات

صفحـة

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣٣، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل في مادة الكيمياء

عبدالله بن خميس بن علي أمبوسعيدي

أستاذ الفقه المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس،

كلية التربية، جامعة السلطان قابوس

مسقط، سلطنة عمان

(قدم للنشر في ٣/ ١/١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٢٩/٢/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. قدم عالم النفس المعروف هوارد جاردنر نظرة جديدة في مفهوم الذكاء من خلال نظريته المعروفة بالذكاءات المتعددة. وكتطبيق على هذه النظرية فان على المعلم أن يفكر في كل الذكاءات الموجودة في الفصل ويعطيها الاهتمام الكافي، وألا يغفل أي منها. كما عليه أن يستخدم أساليب وطرائق تعليم وتعلم تناسب كل الذكاءات الموجودة في صفه إذا ما أراد تعليما حقيقيا متمركزا حول المتعلم. وقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل لدى طالبات الصف العاشر في موضوع الروابط الكيميائية. وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي، و كذلك في اختبار الفهم البديل لصالح المجموعة التجريبية.

خلفية الدراسة وأهميتها

تتجه النظم التربوية اليوم في العديد من دول العالم إلى تطوير برامجها التعليمية نتيجة التطور الذي يشهده العالم في شتى مجالات الحياة، ومنها مجال التربية والتعليم. وقد ساعدت أبحاث الدماغ وظهور نظريات جديدة في تفسير الذكاء الإنساني إلى إعادة النظر في عملية التدريس ومراجعتها لتواكب التفسير الجديد. إذ لم تعد عملية التدريس تتم بطريقة واحدة، وتخاطب نوعية واحدة محددة من الطلبة، بل يجب أن تأخذ بطرائق متعددة، وأن تخاطب كل الطلبة في غرفة

الصف. كذلك بدأ الاهتمام بتوظيف التقنيات الحديثة في عملية التدريس مثل استخدام الحاسب الآلي، وتوظيف الأقراص المرنة والإنترنت.

إن الحديث عن النظريات الحديثة التي ساعدت في توجيه نظر التربويين في تفسير جديد للذكاء الإنساني يقودنا إلى نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory) لعالم النفس الأمريكي هاورد جاردنر. تلك النظرية التي ذاع صيتها بين التربويين، وبدأت بعض النظم التربوية في تبنيها سواء عن طريق تأليف مناهج مبنية عليها وتصميمها، أو تدريب المعلمين على كيفية توظيفها داخل الغرفة الصفية [١، ص١٧].

نظريات الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس

قام العالم هوارد جادنر من جامعة هارفارد بثورة في مجال الذكاء الإنساني عندما قدم في كتابه المعروف أطر العقل (Frames of Minds) نظرية تعدد الذكاءات عند الإنسان، حيث أشار إلى أن الذكاء ليس موحدا أو عاما، وإنما يتضمن العديد من الذكاءات يمكن أن يمتلكها الإنسان أو يمتلك بعضها [٢، ص١٠٣]. وعند قولنا بثورة فهي فعلا ثورة لأنها ثورة ضد الاعتقاد السائد لزمن طويل عن الذكاء الإنساني الذي كان يرى بأن الإنسان يمتلك ذكاء واحدا ثابتا يحدد بعامل واحد وهو العامل العام، ويقاس باختبار واحد وإن تعددت صوره. هذا الاختبار في الغالب عبارة عن أسئلة قصيرة، ويركز على القدرات والمهارات الرياضية واللغوية للأفراد فقط [٣، ص٢].

وقد عرف جاردنر [٤، ص٦٠] الذكاء على أنه "القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية".

وقد حدد جاردنر في بداية الأمر في عام ١٩٨٣ سبعة ذكاءات هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري/ المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي/ الحركي، والذكاء الشخصي الداخلي، والذكاء الشخصي الخارجي. بعد ذلك في عام ١٩٩٥، أضاف جاردنر ذكاءين آخرين هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي [٥، ص٢١]. ويرى جاردنر أن هذه الذكاءات توضح الفرق بين البشر في نوعية ما يمتلكون من ذكاء وليس في الدرجة كما كانت النظريات السابقة تؤكد ذلك. ويرى جاردنر أن ذكاءات الإنسان يمكن تنميتها من خلال عمليتي التدريب والتعلم. كما أن جاردنر لم يغفل تأثير العوامل الثقافية والبيئة والوراثة على ذكاء الإنسان [١، ص١٢٢].

وفيما يلي وصف مبسط لكل نوع من أنواع الذكاءات المشار إليها أعلاه، حسب ما ورد عند العمري [٥، ص٢٦-٣٦] و عبيد وعفانة [٢، ص١٠٤-١٠٦]، و Kwen [٣، ص٤-٦]:

١- الذكاء اللغوي (Verbal /Linguistic): القدرة على استخدام اللغة أو الكلمات بكفاءة عالية، كوسيلة للتعبير والاتصال، أي القدرة على معالجة

البناء اللغوي وينطوي هذا الذكاء على العديد من القدرات الجزئية كقدرة التلاعب بتراكيب الجمل، وعلم دلالات الألفاظ أو معاني اللغة.

٢- الذكاء المنطقي الرياضي (Logical /Mathematical): القدرة على التفكير المنطقي واستخدام الأرقام بكفاءة ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية، أي يهتم بالتركيز على التفكير الاستدلالي، والاستنتاجي، والأعداد، والأنماط المجردة، ومعالجة المشكلات،

٣ - الذكاء البصري/ الفراغي (Visual/Spatial): القدرة على التفكير بشكل بصري أو خلق الصور الذهنية، والقدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة، وعلى إدراك العلاقات بين الأشياء والمكان والحساسية للاتجاهات والأبعاد الثلاثية للأشياء.

٤- الذكاء الجسمي/الحركي /Bodily (Kinesthetic): وهو يمثل الخبرة في استخدام الجسد للتعبير عن الأفكار والمشاعر. ويتضمن هذا الذكاء السيطرة التامة على الحركات الجسدية بالإضافة إلى مهارات جسمية معينة مثل (التوازن، المرونة، التنسيق، السرعة، الرشاقة).

٥- الذكاء الشخصي الداخلي (Intrapersonal): القدرة على معرفة الذات بشكل دقيق و القدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن ذلك أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نفسه، ووعي تام بالرغبات والأهداف على المستوى الشخصي.

٦- الذكاء الشخصي الخارجي (Interpersonal): القدرة على التفاعل والاستجابة بشكل مناسب للأفراد الآخرين، وفهم مشاعرهم ودوافعهم. ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، والتمييز بين المؤشرات المختلفة.

٧- الذكاء الموسيقي/الإيقاعي (Musical /Rhythmic): القدرة على تذوق الموسيقى، وإدراكها وتمييزها، أو التعبير الموسيقي أو إدراك أشكال الموسيقى المختلفة، وتحليلها.

٨- الذكاء الطبيعي(Naturalist): هو القدرة على التعرف والتمييز والتصنيف للنباتات والحيوانات، ويتضمن الحساسية والتفاعل مع الموضوعات المرتبطة بالبيئة الطبيعية، حيث يميل الأفراد المتميزون بهذا الذكاء إلى قضاء أوقات طويلة في الطبيعة، وملاحظة الكائنات الحية، وتتبع العلاقات الطبيعية.

٩- الذكاء الوجودي(Existence): هو الحساسية تجاه العمق في الأسئلة المرتبطة بالوجود الإنساني، مثل معنى الحياة، ويهتم بالتركيز على الدين والعقيدة، و الاسترخاء، والتأمل، والتفكير في الكون والخليقة.

إن الأهمية الكبرى، والقيمة العظمى لنظرية الذكاءات المتعددة تكمن في تطبيقاتها التربوية في مجالي

التدريس وبناء المناهج التعليمية. وكما يقول جاردنر [٣، ص٣] "بما أن أفراد الصف الواحد مختلفون في شخصياتهم، فإن أفراد الصف الواحد أيضا مختلفون في نوعية الذكاءات التي يحملونها"، ولذا على المعلم أن يفكر في كل الذكاءات الموجودة في الفصل ويعطيها الاهتمام الكافي، وألا يغفل أي منها. كما عليه أن يستخدم أساليب وطرائق تعليم وتعلم تناسب كل الذكاءات الموجودة في صفه إذا ما أراد تعليما حقيقيا متمركزا حول المتعلم. إن النمط القديم للتدريس الذي كان يوجه للطلبة ذوي الذكاء اللغوي أو المنطقي الرياضي ينبغي أن يختفي الآن، لأن كل أفراد الصف متساوون في الحقوق، ويجب أن يعمل المعلم على تقديم المادة التعليمية لهم بما يتناسب والذكاءات التي يحملونها. وقد حاول التربويون من أمثال Campbell et al [٦] و Lazear [٧] و Kennedy and Christioson [٨] ربط ثمانية من الذكاءات التي وضعها جاردنر بأساليب وطرائق تدريس تناسبها، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (١). ملخص الأنشطة وإستراتيجيات التعلم المناسبة لكل ذكاء وفق نظرية الذكاءات المتعددة

نوع الذكاء	طرق التدريس المفضلة	أمثلة على أدوات التعلم
اللغوي	المحاضرات، المناقشات في المجموعة، العصف الذهني، لعب الدور، ألعاب الكلمات، الأسلوب القصصي، كتابة التقارير والمقالات، البحث في الكتب والمجلات، البحث عبر شبكة الإنترنت.	الكتب، الأشرطة، أدوات كتابة، أوراق، مذكرات، حلقات نقاش، حاسوب متصل به إنترنت.
المنطقي/ الرياضي	العصف الذهني، حل المشكلات، التفكير النقدي التجارب العلمية، الألعاب التعليمية التي تعتمد على المنطق، الأنشطة التي تتطلب عملية التصنيف، بناء نماذج، مسائل رياضية، رحلات للمتاحف العلمية والقباب الفلكية.	آلات حاسبة، أدوات علمية، ألعاب رياضية، أندية علمية، متاحف علمية، مراكز علمية.
البصري/ الفراغي	لعب الأدوار، الأسلوب القصصي، المشروعات الجماعية، العمل المخبري، استخدام المرئيات، الألعاب الصورية، ألعاب المتاهات، زيارة المتاحف، العروض العملية.	الرسومات، الشرائح، النماذج والمجسمات، الخرائط، مكعبات، كاميرات للتصوير.
الجسدي / الحركي	لعب الأدوار والرقص، الأنشطة العملية والحركية، المشروعات الجماعية، الرحلات الميدانية، المقابلات والتحقيقات العلمية.	أدوات ومواد للأنشطة العملية، ألعاب رياضية وألعاب طبيعية.
الموسيقي /الإيقاعي	التمثيل المسرحي، لعب الدور، تصميم الخلفيات الموسيقية، تنفيذ الأنشطة مع الإيقاعات الموسيقية، توظيف الكاريكاتير و الرسوم المتحركة مع الموسيقى.	آلات موسيقية، أقراص مدمجة، مسجلات صوتية، شرائط كاسيت، حواسيب.

تابع الجدول رقم (١).

نوع الذكاء	طرق التدريس المفضلة	أمثلة على أدوات التعلم
الشخصي/ الخارجي	المحاكاة، العمل التعاوني، المقابلات العامة، الرحلات الميدانية، الألعاب الجماعية.	ألعاب تعليمية جماعية، حواسيب متصلة بالإنترنت، مخططات لأدوار مسرحية.
البين شخصي (الذاتي)	أنشطة فردية، قائمة الخيارات في المجالات الدراسية، مشاريع فردية.	أدوات فحص الذات، كتب، العاب فردية، مكتبة المدرسة.
الطبيعي	الرحلات الميدانية، توظيف مدخل حل المشكلات، توظيف المدخل البيئي في التدريس، تكوين جماعات علمية مختلفة بالمدرسة.	حديقة علمية، متاحف التاريخ الطبيعي، مراصد.

وتستطيع نظرية الذكاءات المتعددة أن تسهل تدريس مادة الكيمياء وتيسرها من خلال تزويد معلمي الكيمياء بقواعد إضافية لتوظيف مجموعة متنوعة من طرائق التدريس وإستراتيجيات التعلم والوسائط التعليمية المختلفة، التي تتكامل مع إستراتيجيات التعلم البنائي، وتهيئ البيئة الملائمة لعملية التعلم النشط القائم على توظيف الأنشطة الحافزة للتعلم، وجذب انتباه المتعلمين للمحتوى العلمي، ورفع دافعيتهم للتعلم، وبالتالي الوصول إلى مستوى أعمق من الفهم والتحصيل الدراسي [٣، ص٤]. كما يؤكد هابراكين [٩، ص١٩٣] (Habraken, 1996) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تزود معلمي الكيمياء بمداخل تعليمية معرفية متعددة تمكن طلبتهم من اجتياز الكثير من عقبات التعلم، كمدخل الذكاء البصري/المكاني، ومدخل الذكاء الجسمي/الحركي اللذين يجسدان لغات حية لتعليم الكيمياء وتعلمها.

الفهم البديل في موضوع الروابط الكيميائية

يعد مجال الفهم البديل أو الخطأ من المجالات التي حظيت بالكثير من الاهتمام من قبل علماء التربية العلمية، وذلك لأهمية هذا الموضوع في معرفة تصورات الطلبة عن العالم المحيط بهم، لأن ذلك يحدد سلوكهم اتجاه هذا العالم. وهناك عدة تعاريف لهذا المصطلح نذكر منها تعريف درافير (Driver, 1983) المشار إليها في توبلس [١٠، ص٦٨] التي تعرف المفاهيم البديلة أو الأخطاء المفاهيمية على أنها "الحالة التي يتم فيها مواجهة النظريات العلمية المقبولة باعتقادات الفرد وتوقعاته التي اكتسبها من خلال تعامله مع البيئة المحيطة به".

وقد حدد زيتون [١١، ص٨١- ٨٣] عدة مصادر أو عوامل تعمل على تكوين الفهم البديل لدى الطلبة وهي:

أولاً: العوامل الخارجية: وهي التي لا ترتبط

بالمتعلم و إنما بأشياء أخرى، وقد قسمت إلى أربعة عوامل هي:

١- المناهج التدريسية غير الملائمة (مثال: مقررات لا تراعي بدرجة أكبر الخلفية المباشرة للطلاب).

٢- العوامل اللغوية أو لغة التعليم (مثال: أن يتم التعليم بلغة غير اللغة الأم للمتعلم).

٣- طرق التدريس (إذا تم استخدام طريقة تدريس غير مناسبة فإن ذلك قد يؤدي حتما إلى فهم خطأ لدى المتعلمين).

٤- معلمو العلوم أنفسهم (مثال: إذا كانت مؤهلاتهم دون المستوى المطلوب).

ثانيا: العوامل الداخلية: وهي التي لها علاقة بالمتعلم ومنها:

١- استعداد المتعلم ودافعيته للتعلم.

٢- الاهتمامات والميول العلمية، ومدى حبه لدراسة المواد العلمية.

٣- البيئة التي يعيش فيها المتعلم، والتي قد لا تشجعه، ولا تبث فيه روح التساؤل والتقصي العلمي.

أما طرق الكشف عنه وأساليبه فهي أيضا متعددة منها خرائط المفاهيم، والتداعي الحر، و التصنيف الحر، والاختبارات بأنواعها، و المقابلة، والمناقشة الصفية، وشبكة التواصل البنائية [١٢، ص٤٣-٤٤].

ويعد مجال الروابط الكيميائية من المجالات المهمة في علم الكيمياء، لأنه يفسر كيفية تكوين العناصر والمركبات من خلال التفاعلات الكيميائية، وما يحدث فيها من تكسير و تكوين للروابط الكيميائية. وإذا ما استطاع الطالب أن يكون فهما صحيحا لنوعية الروابط المتكونة بين الذرات والجزئيات لاستطاع أن يفسر بشكل صحيح طبيعة العلاقة بين المواد المتفاعلة والمواد الناتجة. بالإضافة إلى ربط نوعية الروابط مع الخصائص الفيزيائية للمواد. وقد أشارت بعض الدراسات: Raymond and Treagust. [١٣] و Coll and Taylor [١٤] إلى وجود فهم بديل لدى الطلبة في فهم الروابط الكيميائية يمكن إجمالها فيما يلي:

١- لا يستطيع العديد من الطلبة التفريق بين الروابط الكيمائية التي تتم بين الذرات، وتلك التي تكون بين الجزئيات.

٢- لا يستطيع العديد من الطلبة التفريق بين الرابطة الأيونية والرابطة الفلزية والرابطة القطبية التساهمية.

٣- عدم قدرة بعض الطلبة ربط نوع الرابطة مع الخصائص الفيزيائية للمواد الكيميائية.

إن أحد العوامل التي تسبب ظهور الفهم البديل لدى الطلبة هي استخدام طرائق تدريس غير مناسبة. كما أن معالجة الفهم البديل ليس بالأمر البسيط، بل يتطلب جهدا كبيرا من قبل المعلم والمتعلم، واستخدام طرائق وأساليب تدريسية تتناسب وطبيعة الظواهر

الطبيعية التي يتم معالجتها. ومن ضمن الطرائق التي يمكن استخدامها في معالجة الفهم البديل الاستقصاء العلمي، والتشبيهات واستخدام المستوى الجزيئي في التدريس، وخرائط المفاهيم. هذه الاستراتيجيات تتوافق مع نظرية جاردنر التي تؤكد على تنوع الذكاء.

لقد تم القيام ببعض الدراسات التي حاولت بيان أثر طرائق التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي ولكن تم القليل منها في تعديل الفهم البديل أو على الأقل التقليل منه، وقد يرجع ذلك إلى حداثة البحوث العلمية في هذا المجال. ولذا فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي و الفهم البديل. ومن ضمن الدراسات التي ربطت بين إستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي في الكيمياء بشكل خاص والعلوم بشكل عام، والتي أشارت إلى نتائج إيجابية في زيادة التحصيل الدراسي بالنسبة إلى الطلبة الذين تم تدريسهم وفق منحى الذكاءات المتعددة: العموري [٥] و Own and Li [١٥] و French [١٦] و Wright and Lagowski [١٧].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أشارت دراسة المقبالي [١٨] و Seiler [١٩] و Gabel [٢٠] إلى أهمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم وأفرعها الثلاثة (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء) لما لهذا التحصيل من أثر على فهم المتعلم للبيئة من حوله، وبالتالي تمكنه من العيش فيها دون أية مشكلات أو عوائق. و إن هذا الفهم ينبغي أن يكون صحيحا وليس بديلا عن الفهم العلمي الصحيح، لأن الفهم البديل سيؤدي بطبيعة الحال إلى سلوك المتعلم سلوكا غير صحيح اتجاه البيئة ومكوناتها. كما أن هذا الفهم لا يكون فقط على المستوى الظاهري للظواهر المحسوسة، وإنما ينبغي أن ينتقل إلى المستوى الجزيئي (غير الظاهري)، أي العوالم غير المرئية مثل عالم الروابط الكيمائية. لذا فإن استخدام الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد المتعلم على التحصيل الدراسي الجيد وتكوين فهم علمي صحيح لتلك الظواهر أصبح أمرا لا بد منه. ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالسؤالين البحثيين الآتيين:

١- أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر؟

٢- ما أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على الفهم البديل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر؟

أهداف الدراسة

١- تقصي أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي

في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر.

٢- تقصي أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على الفهم البديل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر.

أهمية الدراسة

لهذه الدراسة أهمية يمكن إجمالها فيما يلي :

تعد الدراسة من الدراسات المهمة على المستوى المحلي والعربي في مجال توظيف إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس الكيمياء.

تطوير طرق تدريس من خلال تبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة بما يثمر في رفع مستوى تحصيل الطالبات في الكيمياء، وفهم علمي صحيح لموضوعات الروابط الكيميائية.

حدود الدراسة

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود هي :

١- تم تطبيق الدراسة على فصل "الروابط الكيميائية" لمادة الكيمياء للصف العاشر من التعليم العام.

٢- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

٣- تقتصر الدراسة على استقصاء أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على كل من التحصيل الدراسي، و الفهم البديل لدى طالبات الصف العاشر في مادة الكيمياء.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة: يعرفها الخزندار وعفانة [٢١، ص٤٢١] على أنها مجموعة الإجراءات التي يستخدمها الفرد تبعا للذكاءات المتعددة التي يمتلكها لفهم موضوع معين. ويمكن أن يعرفها الباحث على أنها مجموعة الطرق والأساليب والأنشطة التي يستخدمها المعلم في توصيل المعلومة إلى الطلبة بما يتناسب والذكاءات التي يحملونها، مستعينا بمجموعة من معينات التدريس كالحاسب الآلي، والنماذج، وغيرها.

التحصيل الدراسي: مدى استيعاب الطلاب لما تعلموا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية [٢٢، ص٤٧]. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض

الفهم البديل: المفاهيم التي يحملها المتعلمون وهي قد لا تشبه ولا تتفق مع الفهم العلمي السليم الذي كونه العلماء والخبراء [٢٣، ص٣٩٣٨]، ويقاس الفهم البديل في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم البديل، وكذلك حساب تكرارات استجابات الطلبة لكل بديل من بدائل أسئلة الشبكة، وتكرارات وضع المفاهيم في الأجزاء الثلاثة بالنسبة لسؤال أشكال فن. أما كيفية

التعرف على تعديل الفهم البديل فتم من خلال مقارنة نسبة وجود هذا الفهم لدى كل من طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التي بها نسبة أقل من تكون هذا الفهم معناه انه تم إلى حد ما تعديل هذا الفهم المغلوط أو البديل لدى أفراد العينة.

متغيرات الدراسة

١- المتغير المستقل وهو طريقة التدريس وله مستويان:

أ) طريقة التدريس السائدة بالنسبة إلى المجموعة الضابطة.

ب) إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة إلى المجموعة التجريبية.

٢- المتغير التابع وله مستويان:

أ) التحصيل الدراسي.

ب) الفهم البديل في موضوع الروابط الكيميائية.

وصف طريقة التدريس للمجموعة الضابطة

تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة السائدة في التدريس، التي تقوم في الغالب على أسلوب الحوار والمناقشة، والعرض العملي المباشر من قبل المعلم، و تكون موجهة لجميع الطلبة بغض النظر عن ذكاءاتهم أو مراعاة لتفضيلاتهم في عملية التعلم.

المعالجات الإحصائية

١- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، و اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لمقارنة المتوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينتين المستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. كذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية للبدائل المختلفة للأسئلة المختلفة لكل من المجموعتين.

إجراءات الدراسة

أولا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف العاشر من التعليم العام، تم تقسيمهن إلى مجموعة ضابطة وعدد طالباتها (٣١) طالبة، ومجموعة تجريبية وعدد طالباتها (٢٩) طالبة. وقد تم تقديم الدروس باستخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لطالبات المجموعة التجريبية، بينما لم يتم تقديم ذلك لطالبات المجموعة الضابطة. وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي عن طريق نتائجهم في اختبار الفصل الدراسي الأول في مادة الكيمياء للعام الأكاديمي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. ويوضح الجدول نتائج الإحصاءات الخاصة بذلك.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين المتوسطات في أداء كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول (تحديد التكافؤ).

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	١١,٥	٤,٠٣	٠,٩٦٣	٥٨	غير دال عند ٠,٠٥
التجريبية	١٢,٤	٤,٣٤			

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وبالتالي فالمجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي قبل البدء بالمعالجة.

كما تم التعرف على بعض أنماط الفهم البديل الشائعة لدى طالبات الصف العاشر في الروابط الكيميائية من خلال عدة مصادر منها معلمات الكيمياء اللاتي يدرسن الصف العاشر، وتحليل نتائج اختبارات مادة الكيمياء السابقة، وما كتب في الأدب التربوي عن الفهم البديل لدى الطلبة في موضوع الروابط الكيميائية. كما تم تطبيق اختبار الفهم البديل الحالي (اختبار مصمم للتعرف على الفهم البديل في مجال الروابط الكيميائية) بعد معرفة صدقه عن طريق عرضه على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم وثباته باستخدام ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والتي بلغت قيمة ألفا (٠,٧٦) على طالبات الصف العاشر للعام الأكاديمي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، ورصد أهم الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة، والتي موضحة بعضا منها في الجدول رقم (٣) الأتي.

الجدول رقم (٣). بعض أنماط الفهم البديل الشائعة لدى طالبات الصف العاشر في موضوع "الروابط الكيميائية"

م	الأخطاء المفاهيمية
١	HCl و CCl4 مركبات أيونية
٢	NH3 مركب ضعيف التوصيل للكهرباء
٣	HCl و HF يمكن أن يكون رابطة تناسقية مع H^+

تابع الجدول رقم (٣).

م	الأخطاء المفاهيمية
٤	HCl و HF مركبات غير قطبية
٥	النحاس يوصل التيار الكهربائي لأن به رابطة أيونية
٦	الرابطة الأيونية هي التي تكون فلز الألمونيوم
٧	CH4 مثال على المركبات التي تحوي رابطة هيدروجينية
٨	الرابطة التناسقية موجودة بين جزئيات عنصر الهيدروجين
٩	K2S مركب تساهمي
١٠	K وAl لا تستطيع توصيل الكهرباء في الحالة الصلبة

ثانياً: أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة من ثلاث أدوات هي قائمة مسح الذكاءات المتعددة، واختبار تحصيلي، واختبار للتعرف عن الفهم البديل، وفيما يلي توضيحا لكل أداة من أدوات الدراسة.

قائمة مسح الذكاءات المتعددة

للتعرف على الذكاءات التي تحملها الطالبات، تم استخدام القائمة التي أعدتها العموري [٥] واستخدمتها في دراستها. وقد أعدت العموري [٥] القائمة بعد الرجوع إلى العديد من المراجع والدراسات التربوية مثل البدور [٢٤] و وهيبي [٢٥] وحسين [١]، ومن المراجع والدراسات الأجنبية دراسة Kennedy and Christison [٨] وArmstrong [٢٦] وقد تكونت القائمة في صورتها النهائية من ثمانية مجالات هي المجال الموسيقي، ومجال الذكاء المنطقي الرياضي، ومجال الذكاء الشخصي الخارجي، ومجال الذكاء الجسدي-الحركي، ومجال الذكاء اللغوي، ومجال الذكاء الشخصي -الداخلي، ومجال الذكاء البصري- المكاني، ومجال الذكاء الطبيعي.

وقد تم استخدام التدريج (نعم أو لا) في المقياس بحيث تضع الطالبة إشارة (√) إذا انطبقت عليها تحت خانة (نعم)، و الإشارة نفسها إذا لم تنطبق عليها تحت خانة (لا)، وفي النهاية يتم وضع درجة إذا وضعت الطالبة الإشارة تحت خانة أو تدريج (نعم) و صفر إذا وضعت الإشارة في خانة (لا)، لتعطى لكل طالبة درجة نهاية لكل مجال من المجالات الثمانية.

أما بالنسبة لثبات القائمة فقد تم حسابه باستخدام ثبات الاستقرار، وحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني الذي تم بعد مضي شهر من التطبيق الأول، وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٨٢)، وهو ما يعد مناسبا لغرض الدراسة. والملحق رقم (١) يوضح قائمة مسح الذكاءات.

الاختبار التحصيلي

تكون الاختبار تحصيلي من أنواع مختلفة من الأسئلة، فهناك أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد، أسئلة شبكة) وأخرى مقالية: مقالية قصيرة، إكمال جداول.

صدق الاختبار

للتحقق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للاختبار تم عرضه على عدد من المتخصصين في تدريس العلوم، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار من حيث:

١- وضوح المصطلحات، ودقة وصحة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.

٢- الدقة العلمية لفقرات الاختبار، ويقصد بها مدى صحة محتويات الفقرات من الناحية العلمية.

٣- ملائمة أسئلة الاختبار لمستوى طلبة الصف العاشر من التعليم العام.

٤- ملائمة أسئلة الاختبار وفقراته للأهداف التعليمية لموضوع الدراسة التي تم صياغة أسئلة الاختبار فيه.

٥- فاعلية البدائل بالنسبة إلى الأسئلة الموضوعية من وجهة نظر منطقية.

٦- إخراج الاختبار وتصميمه.

وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات مثل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتجانس البدائل، وحذف بعض البدائل بالنسبة إلى الأسئلة الموضوعية التي قد تسبب غموضا لدى الطلبة، أو توحي بالإجابة الصحيحة.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، عن طريق تطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة بلغت (٢٥) طالبة. وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٧٨)، مما يعد مناسبا لأغراض الدراسة. وقد تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٢٥) فقرة. أما الدرجة النهائية له فكانت (٦٦) درجة موزعة إلى (٣١) درجة للأسئلة الموضوعية، (٣٥) درجة للأسئلة المقالية. الملحق رقم (٢) يوضح الصورة النهائية للاختبار.

اختبار الفهم البديل

للكشف عن الفهم البديل، تم إعداد اختبار مكون من أسئلة الشبكة وأسئلة أشكال فن، على اعتبار أن هذين النوعين من الأسئلة هما الأكثر مناسبة للكشف عن الفهم البديل. وقد تم إعداد الاختبار بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات للحصول على الأخطاء المفاهيمية في الروابط الكيميائية، كما تم تحليل اختبارات الطالبات السابقة، وكذلك في ضوء ما أشار إليه المعلمون والمشرفون التربويون في تدريس الكيمياء.

صدق الاختبار

تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم، وكذلك مجموعة من المشرفين التربويين ومعلمي الكيمياء، للتأكد من صلاحيته في الكشف عن الفهم البديل في موضوع الروابط الكيميائية.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، عن طريق تطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة بلغت (٢٥) طالبة. وقد بلغت قيمة الثبات (٠.٧٦)، مما يعد مناسبا لأغراض الدراسة. والملحق رقم (٣) يوضح الصورة النهائية للاختبار.

نتائج تطبيق قائمة مسح الذكاءات على عينة الدراسة

تم تطبيق قائمة مسح الذكاءات على عينة الدراسة الأصلية (٦٠) طالبة، قبل بداية التدريس بفترة كافية، حتى يتسنى بناء مواد الدراسة في ضوئها. وقد تبين من نتائج التطبيق أن هناك تقاربا واضحا في أنواع الذكاءات لدى الطالبات، ما عدا الذكاء الموسيقي، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٧.٩٣ في الذكاء الطبيعي، و٦.٦٨ في الذكاء الجسدي-الحركي، أما الذكاء الموسيقي فقد بلغ المتوسط الحسابي له ٤.٨٠. وفي ضوء ذلك تم تقسيم الذكاءات إلى:

- ذكاءات رئيسية ويقصد بها الذكاءات الرئيسية اللازمة لتدريس الكيمياء (أي بناء استراتيجيات تدريس عليها) وهي: الذكاء المنطقي - الرياضي، الذكاء الشخصي -الخارجي، الذكاء التصوري-المكاني، الذكاء اللغوي، الذكاء الجسدي-الحركي.
- ذكاءات ثانوية: وهي ذكاءات معززة لتدريس الكيمياء وهي: الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الشخصي- الداخلي.

وصف لاستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

بعد تطبيق قائمة مسح الذكاءات على عينة الدراسة الأصلية، تم اختيار الاستراتيجيات التدريسية بما يتناسب وطبيعة كل ذكاء، بحيث أن المعلمة داخل الصف كانت تستخدم أكثر من طريقة في التدريس لتتناسب وطبيعة الذكاءات لدى طالبات الصف. فنجد في الصف الحصة الواحدة أن المعلم يستخدم نشاطا استقصائيا، وتمثيل أدوار، أو توظيف الوسائط المتعددة. وفي حصة أخرى هناك مدخل قصصي، وتوظيف التشبيهات، واستخدام التخيل في التدريس، وهكذا نجد أن هذا التنوع موجود في كل الحصص.

ثالثا: خطوات الدراسة

١- الاطلاع على الأدب التربوي في مجال استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والفهم البديل.

٢- اختيار موضوع الدراسة (الروابط الكيميائية) نتيجة أن تحصيل الطلبة فيه يعد ضعيفا بشكل عام، بالإضافة إلى تكون العديد من الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة عن المفاهيم التي يتناولها.

٣- رصد أنماط الفهم البديل الشائعة لدى الطالبات في الروابط الكيميائية من خلال الاختبارات السابقة، وآراء معلمات الكيمياء اللاتي يدرسن هذا الصف، وما كتب في الأدب التربوي، وأخيرا من خلال تطبيق اختبار في الفهم البديل بعد إيجاد صدقه

وثباته على عينة مشابهة.

٤- تطبيق قائمة مسح ذكاءات على الطالبات للتعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لديهن، وفي ضوء تلك النتائج تم تجهيز دروس موضوع "الروابط الكيميائية" باستخدام طرائق التدريس التي تتناسب وأنواع الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة.

٥- تجهيز المدرسة بالإمكانات اللازمة لتدريس الطالبات بإستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، لأن بعض إستراتيجيات التدريس يتم فيها استخدام الوسائط المتعددة، الذي يتطلب وجود حاسب آلي موصل بشبكة المعلومات الدولية من جهة، و بجهاز (LCD projector) من جهة أخرى.

٦- إعداد اختبار التحصيل الدراسي، وإيجاد صدقه وثباته عن طريق تطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة.

٧- اختيار المدرسة التي تم التطبيق فيها، ومن ثم اختيار المعلمة التي قامت بالتطبيق الميداني للدراسة.

٨- القيام بتطبيق الدراسة لمدة ثمانية أسابيع بواقع (٢٤) حصة.

٩- تطبيق أدوات الدراسة بعد الانتهاء مباشرة من التطبيق بالنسبة إلى التحصيل الدراسي، وبعد ذلك اختبار الفهم البديل.

١٠- القيام بالتحليلات الإحصائية المناسبة للوصول للنتائج ثم تقديم توصيات ومقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفق تسلسل أسئلتها.

أولا: نتائج الدراسة ومناقشتها المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، و اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، (الجدول رقم ٤).

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين المتوسطات في أداء كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٢٤,٦	١١,٢	٣,٣٩	٥٨	دال عند مستوى دلالة
التجريبية	٣٦,٠	١٤,٧			$\alpha \leq$ ٠,٠٥

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة كان أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة، إذ بلغ بالنسبة إلى المجموعة التجريبية (٣٦.٠)، بينما بلغ بالنسبة للمجموعة الضابطة (٢٤.٦). وهذا الفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٥ بعد تطبيق اختبار "ت" للعينيتين المستقلتين. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طرق التدريس المستخدمة كانت –إلى حد ما- تناسب كل نوع من الذكاء، الذي كان له الأثر في تحصيل أفضل لطالبات المجموعة التجريبية. وهذه ما يؤكده الأدب التربوي من أن طرائق التدريس تلعب دورا مهما ومحوريا في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية. كما أن بيئة التعلم بما يتوفر فيها من أدوات ومواد، ودور كل من المعلم والطالب أدت إلى تحصيل أفضل بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية. ففي بيئة الذكاءات المتعددة تدعم التعلم النشط، وتساعد المتعلم على اكتساب المعرفة العلمية في ضوء مبادئ الفلسفة البنائية، التي تؤكد على أن التعلم الجيد هو التعلم المتمحور حول المتعلم، الذي يتيح له الفرص لكي يتعلم ويستكشف بنفسه المعرفة العلمية [٥، ص١٢٧- ١٢٨]. هذه البيئة لم تكن بيئة تقليدية بل بيئة تم توفير فيها مجموعة من الأدوات والمواد وطرائق تدريس تناسب إلى حد ما كل ذكاء من الذكاءات السائدة في الفصل الدراسي بالنسبة إلى المجموعة التجريبية. وتتفق نتائج الدراسة من نتائج دراسة كل من العموري [٥] والبدور [٢٤] و Own and Li [١٥] وFrench [١٦] و Wright and Lagowski [١٧].

ثانياً: نتائج الدراسة ومناقشتها المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لأداء أفراد المجموعتين في اختبار الفهم البديل، وتم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (انظر الجدول رقم ٥). كذلك حساب التكرارات لبعض البدائل في أسئلة اختبار الفهم البديل.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أداء طالبات المجموعة التجريبية كان أفضل في اختبار الفهم البديل مقارنة بأداء المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢٩.٤ للمجموعة التجريبية، و ١٩.٤ للمجموعة الضابطة، وهذه النتيجة دالة إحصائيا مما يدل على أن المجموعة التجريبية كان عندها فهم بديل أقل في الروابط الكيميائية مقارنة بالمجموعة الضابطة. بمعنى أخر أمكن تعديل فهم موضوعات الروابط الكيميائية لدى طالبات المجموعة التجريبية بصورة واضحة مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة في التدريس. ويمكن أن نعزو هذه

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين المتوسطات في أداء كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار الفهم البديل.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	١٩,٤	٩,٧٧	٣,٣٣	٥٨	دال عند مستوى
التجريبية	٢٩,٤	١٢,٤			دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥

* دال عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ .

النتيجة إلى أن الإستراتيجيات المتبعة في تدريس المجموعة التجريبية أدت دورا إلى حد كبير في تعديل الفهم البديل لدى الطالبات، إذ اعتمدت هذه الإستراتيجيات على الأشياء المحسوسة، وتوظيف الحاسب الآلي في التوصيل العلمي الصحيح للمفاهيم المجردة التي تتميز بها المفاهيم الخاصة بالروابط الكيميائية. هذا من جانب، ومن جانب آخر نجد أن كل طالبة في المجموعة التجريبية تم تدريسها بإستراتيجيات تدريسية تناسب ذكاءها، وبالتالي فإن استيعابها للمفاهيم الكيميائية كان أفضل مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة السائدة التي لا تميز بين أنواع الذكاءات.

ولتوضيح الصورة أكبر، تم أخذ أمثلة لبعض المفاهيم التي تكون فيها فهم بديل لدى طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية من خلال النسب المئوية.

الجدول رقم (٦). نسبة بعض أنماط الفهم البديل لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في موضوع الروابط الكيميائية (بعد المعالجة للمجموعة التجريبية)

الفهم البديل	نسبة الفهم البديل	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
HCl مركب أيوني	٪٦٣	٪٣٢
CCl4 مركب غير تساهمي	٪٨٧	٪٦٠
CCl4 مركب لا تتولد بين جزئياته قوى فان ديرفال	٪٧٩	٪٤٠
H2O لا يكون رابطة تساهمية تساندية مع أيون +H	٪٧١	٪٥٦

تابع الجدول رقم (٦).

الفهم البديل	نسبة الفهم البديل	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
فلز Na به رابطة أيونية	٣٠٪	١٦٪
قوى فان ديرفال لا تربط بين جزئيات N2	٩٢٪	٧٦٪
CH4 مركب تساهمي غير قطبي	٩٢٪	٥٦٪
الرابطة الفلزية محاليلها توصل التيار الكهربائي	٤٢٪	٢٠٪
MgBr2 توصل التيار الكهربائي في الحالة الصلبة	٨٧٪	٤٨٪

من خلال النتائج أعلاه يتبين لنا وبشكل عام أنه لازال هناك بعض من الفهم البديل لدى طالبات المجموعتين، إلا أن نسبة الفهم البديل المتكونة لدى طالبات المجموعة الضابطة كانت أكبر من طالبات المجموعة التجريبية. أي يمكن القول أن إستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة ساعدت على التقليل من نسبة الفهم البديل الشائعة لدى الطالبات في موضوعات الروابط الكيميائية. ويمكننا عزو ذلك إلى إنه تم استخدام طرائق تدريس، وأدوات تعلم تتناسب - إلى حد ما- ونوعية الذكاءات الموجودة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وبالتالي مساعدتهن على فهم أفضل لموضوع الروابط الكيميائية، هذا من جانب ومن جانب أخر نجد أن طبيعة استراتيجيات التدريس المستخدمة للمجموعة التجريبية كانت تحاول أن تتعامل مع المفاهيم المجردة الموجودة في موضوع الروابط الكيميائية بطريقة تقلل من تكون فهم بديل لدى الطالبات.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة، فإنها توصي بما يلي:

١- استخدام طرائق وإستراتيجيات تدريس متعددة تتناسب ونوع الذكاءات المختلفة في الصف الدراسي لزيادة تحصيل الطالبات، وتقليل نسبة تكون الفهم البديل لديهن.

٢- توظيف معلم الكيمياء للتقنيات الحديثة في التدريس لتساعد في فهم أعمق للمفاهيم المجردة في الكيمياء.

٣- قيام معلم الكيمياء أولا بمسح نوعية الذكاءات الموجودة لدى الطلبة الذين يقوم بتدريسهم قبل التدريس الفعلي.

٤- تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على توظيف إستراتيجيات وطرائق التدريس المبنية على نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة.

٥- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال نظرية الذكاءات المتعددة وتدريس العلوم.

المراجع

حسين، محمد. *تربويات المخ البشري*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠٣م.

عبيد، وليم، وعفانة، عزو. *التفكير والمنهاج المدرسي*، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

Kwen, B. Application of Multiple Intelligence Theory to chemistry teaching and learning, *Chemical Education International*, 3, 2002.

Gardner, H. *Frames of Minds, the Theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Book,1983.

العموري، فاطمة. *أثر استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو الكيمياء*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٥م.

Campbell, L., Campbell, B. and Dickinson, D. *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, Boston, Pearson Education, 2004

Lazear, D. *Seven Ways of Teaching*, Illinois, IRI/Skylight Training and Publishing, 1991

Kennedy, D and Christison, M. *Multiple Intelligence Theory and Practice in Adult ESL*, ERIC Digest (ED 441350), 1999.

Habraken, C. Perceptions of chemistry: Why is the common perception of chemistry, the most visual of sciences, so distorted? Journal of Science Education and Technology, 5(3),1996.

Toplis, R.. Ideas about acids and alkalis, *School Science Review*, 80(291), 1998.

زيتون، عايش محمود. أساليب تدريس العلوم، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

أمبوسعيدي، عبدالله. الأخطاء المفاهيمية في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام بمحافظة مسندم/ سلطنة عمان، *مجلة التربية العلمية*، ٧(٣)، ٢٠٠٤م.

Raymond, F and Treagust, D. Grade 12 students' misconceptions of covalent bonding and structure, *Journal of Chemical Education*, 66(6), 1989.

Coll, R. and Talyor, N. Alternative conceptions of chemical bonding held by upper secondary and tertiary students, *Research in Science and Technological Education*, 19(2), 2001.

Own, Z. and Li, K *Integrating the Theory of Multiple Intelligences in the Chemical Equilibrium Course to improve student's learning achievement*, 2004. Retrieved February, 18, 2006, From: http://csd12:computer.org/persagen.DLAbsToc.jsp?resourcePath=/dl/proceedings/&toc=comp/proceedings/icalt/2004/2181/00/2181toc.xml&DOI=10.1109/ICALT.2004.1357704

French, P. *The effect of learning style adaptations on student motivation and achievement in the chemistry classroom*, 2003. Retrieved February, 17, 2006, from http://www.montana.edu/msse.2003%20Capstone%20Projects.html

Wright, G. and Lagowski, J. *Application of the Theory of Multiple Intelligences to the learning of chemistry*, 2002. Retrieved February, 20, 2006 from: http://www.Utexas.edu/research/chemed/lagowski/gloria_group_oct2002.pdf.

المقبالي، فاطمة. *فاعلية استخدام التمثيل الجزيئي في*

التفسير العلمي للظواهر الكيميائية وتعديل الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٣م.

Selier, J. *High school math level and its influence on science achievement*, 2004. Retrieved June, 15:2005 from:
http:/www.mrselier.org/thesis.pdf.

Gabel, D. The complexity of chemistry and implications for teaching, in B. J. Fraser and K.G. Tobin (Eds.) *International Handbook of Science Education*, 1998.

الخزندار، نائلة، وعزو، إسماعيل. *استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة*، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الـ(١٥) (مناهج التعليم والأعداد للحياة)، القاهرة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣م.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦م.

Kay, H. *Investigating knowledge acquisition and developing misconceptions of high physic education students*, DAI-A61/10, 2000.

البدور، عدنان. *اثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، ٢٠٠٤م.

وهيبي، أحمد. *العلاقة بين الذكاء المتعدد وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة الأردنية من جهة ودافعيتهم للإنجاز من جهة أخرى*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، ٢٠٠٤م.

Armstrong, T. *Multiple Intelligence in the Classroom*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, Arbor, Michigan, 1994.

ملحق رقم (١). مقياس تحديد نوع الذكاءات

عزيزتي الطالبة :

اقرئي فقرات كل مجال من مجالات القائمة التالية بدقة ، فإذا شعرتي بأن العبارة التي تقرئينها تصفك (أي تنطبق عليك) بكل دقة ؛ ضعي علامة (√)تحت خانة (نعم) ، أما إذا رايتي أنها لا تصفك (أي لا تنطبق عليك) ؛ فضعي(√) تحت خانة (لا) . علما بأن الزمن المحدد للإجابة هو٣٥ دقيقة ..

م	المجالات	نعم	لا
	المجال الأول		
١	أتذكر بعض ما أستمع إليه من مقطوعات موسيقية بسهولة .		
٢	أستطيع التركيز وسط الضوضاء .		
٣	أنجذب نحو الموسيقى بسهولة .		
٤	أهتم بالعزف على الآلات الموسيقية .		
٥	يثير اهتمامي إيقاع الشعر أو القوافي الشعرية .		
٦	أتذكر الأشياء عندما أضعها في قافية أو صيغة شعرية .		
٧	أحب الاشتراك في الأنشطة الإنشادية.		
٨	أهتم بالموسيقى أكثر من المسلسلات .		
٩	أدندن أحيانا لنفسي .		
١٠	أحب الإصغاء إلى الأصوات الطبيعية (مثل صوت المطر ، الرياح ، العصافير)		
	المجال الثاني		
١١	أسأل دائما عن كيفية عمل الأشياء كالتلفاز أو الهاتف .		
١٢	استمتع كثيرا في حصة الرياضيات .		
١٣	أصل إلى حل المشكلات التي تواجهني بسهولة .		
١٤	أستطيع إجراء العمليات الحسابية بسرعة في مخيلتي .		
١٥	أستمتع بالمسابقات التي تحتاج إلى جهد ذهني .		
١٦	أحب القراءات العلمية المختلفة .		
١٧	أجد أن استخدام الآلات الحاسبة أو الحاسوب (الكمبيوتر) مفيد جدا في إنجاز واجباتي .		
١٨	استمتع ببعض الألعاب التي تحتاج إلى تفكير ، مثل الشطرنج.		

١٩	استمتع بتبويب الأشياء و تصنيفها حسب الصفات المشتركة بينها .			
٢٠	أستمتع بالتجريب في حصص العلوم أو في النادي العلمي .			
المجال الثالث				
٢١	أتعلم بشكل أفضل من خلال التفاعل مع الآخرين .			
٢٢	أشعر بالسعادة أثناء تعاملي مع الآخرين .			
٢٣	أفضل الدراسة بطريقة المجموعات .			
٢٤	أستمتع بجلسات الدردشة(في الفصول أو خارجها أو على شبكة الإنترنت).			
٢٥	أشارك في الحوارات العامة المختلفة مع قريناتي .			
٢٦	أستمتع بلعب دور المعلمة والشرح للطالبات الأخريات .			
٢٧	أشارك في جماعات النشاط المختلفة بالمدرسة.			
٢٨	أستمتع بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة في المجتمع .			
٢٩	غالبا ما أقدم النصح لصديقاتي .			
٣٠	أهتم بالمشكلات الاجتماعية و أبحث عن أسبابها .			
المجال الرابع				
٣١	استمتع بالقيام بالأعمال التي تتطلب جهد يدوي مثل (الخياطة ، الطبخ ...) .			
٣٢	أشعر بضيق و ضجر عند جلوسي لوقت طويل في مكان واحد .			
٣٣	أستمتع بالألعاب الرياضية مثل (كرة الطائرة ، السباقات ...) .			
٣٤	أحب تفكيك الأشياء وإعادة تركيبها .			
٣٥	أستمتع بالعمل الحرفي .			
٣٦	أحب العمل باستخدام الأدوات أو المواد مثل الطين أو الصلصال.			
٣٧	أفضل التعلم من خلال التعامل مع الأدوات أو الأشياء.			
٣٨	أقدر الاتصال غير اللفظي مثل لغة الإشارات .			
٣٩	أحب التعبير عن أفكاري و مشاعري بصورة استعراضية (كالرقص التعبيري أو التمثيل) .			
٤٠	أحب تقليد حركات الآخرين .			
المجال الخامس				
٤١	أحب الاستماع للكلمة المنطوقة (مثل الراديو ، التلفزيون).			
٤٢	تدوين الملاحظات يساعدني في التذكر و الفهم .			

٤٣	أتواصل مع صديقاتي بواسطة الرسائل أو البريد الإلكتروني.		
٤٤	أوضح أفكاري للآخرين بأسلوب لغوي سهل .		
٤٥	احتفظ بدفتر يوميات لكتابة مذكراتي.		
٤٦	استمتع بمسابقات الكلمات مثل الكلمات المتقاطعة و الألغاز اللفظية .		
٤٧	أحب قراءة شتى أنواع الموضوعات الأدبية أو العلمية.		
٤٨	استمتع بسرد الحكايات والطرائف .		
٤٩	أشعر بأهمية اللغات الأجنبية كاللغة الإنجليزية .		
٥٠	أحب المشاركة في الحوارات العامة .		
المجال السادس			
٥١	أتحمس للقيم الأخلاقية .		
٥٢	أتعلم أفضل عندما يكون هناك احترام بيني و بين زميلاتي في الصف.		
٥٣	أحب التعبير للآخرين كالأهل و الصديقات عن مشاعري و أمنياتي .		
٥٤	أهتم بقضايا العدالة الاجتماعية .		
٥٥	تؤثر اتجاهاتي على تعلمي .		
٥٦	يتساوي إنتاجي عندما أعمل لوحدي ، مع إنتاجي عندما أعمل مع مجموعة .		
٥٧	أحب أن أشارك في مساعدة الآخرين .		
٥٨	أتعلم من تجاربي الشخصية سواء الفاشلة أو الناجحة في الحياة.		
٥٩	عندما اقتنع بشيء ما أعطيه كامل جهدي .		
٦٠	أحب أن أبدي باستمرار شعورا بالاستقلالية و قوة الإرادة.		
المجال السابع			
٦١	أستطيع أن أتخيل أفكاري (ارسم أفكاري في عقلي) .		
٦٢	أستمتع بالإبداع الفني بجميع أنواعه .		
٦٣	أتذكر جيدا عندما استخدم المخططات المنظمة و الرسوم و الأشكال البيانية .		
٦٤	أحب التعبير عن أفكاري بواسطة الصور و الكلمات .		
٦٥	اهتم بعمل الخرائط واللوحات و الجداول .		
٦٦	أحب الألعاب ثلاثية الأبعاد مثلا اللعب بالمكعبات (الليجو) .		
٦٧	أتعلم من مشاهدة الأفلام والصور أو العروض البصرية أكثر من قراءة الكلمات		
٦٨	أتذكر الأشياء أفضل عندما أتصورها في ذهني .		

٦٩	أستطيع قراءة الخرائط بصورة جيدة		
٧٠	أستمتع بالرسم على دفاتري و أوراقي .		
المجال الثامن			
٧١	أحب الرحلات الميدانيةَ إلى الطبيعةِ. أو إلى حديقةِ الحيوانات . أو إلى متحف التاريخ الطبيعي		
٧٢	أحب ملاحظة التكوينات الطبيعية كالجبال و الغيوم و الأشجار ، الزهور .		
٧٣	تهمني القضايا و المشكلات البيئية(كالتلوث و استنزاف المياه).		
٧٤	استمتع بالعمل في الحديقة أو في المزرعة .		
٧٥	اعتقد أن الحفاظ على المنشآت العامة كالحدائق و المتنزهات أمر مهم .		
٧٦	أستطيع تصنيف الأشياء عن طريق سماتها و مميزاتها و خصائصها الشائعة .		
٧٧	أحب دراسة علم الأحياء .		
٧٨	أحب تنفيذ المشاريع الطبيعية ، كتقصي أنواع الفراش أو هجرة الطيور أو تصنيف الأشجار بالمنطقة .		
٧٩	أستمتع بجلب الأوراق أو الزهور أو الحشرات لقاعة الصف، عند دراسة هذه الموضوعات في مواد العلوم.		
٨٠	أحب المشاركة في جماعة المحافظة على البيئة .		

ملحق رقم (٢). اختبار تحصيلي في الروابط الكيميائية

أولاً: الأسئلة الموضوعية:

السؤال الأول: انقلي أرقام المفردات الآتية في ورقة الإجابة وأمام رقم كل مفردة ، أكتبي الحرف الدال على الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة :

١- طاقة التأين الثانية لذرة المغنيسيوم Mg12 ، تمثل بإحدى المعادلات التالية :

أ - Mg(s + طاقة ⟵ (g) Mg

ب - Mg (g) + طاقة ⟵ Mg + + 2e-

ج - Mg+(g) + طاقة ⟵ Mg 2+ + e-

د- Mg+ (g) + طاقة ⟵ Mg + + e-

٢- في ضوء دراستك لتدرج خاصية نصف القطر الذري والأيوني في الجدول الدوري أي العبارات الآتية تعد صحيحة :

أ - نصف قطر ذرة Na < نصف قطر آيون +Na ب- نصف قطر ذرة Na > نصف قطر آيون +Na

ج- نصف قطر آيون -F < نصف قطر ذرة F د- نصف قطر ذرة +Na < نصف قطر آيون Na+2

٣- المركبات التالية تتميز بدرجات غليان مرتفعة جدا ما عدا :

أ- MgCl2 ب - Na2CO3

ج - HBr د- AlCl3

السؤال الثاني :

ادرسي الجدول الآتي والذي يضم الأنواع المختلفة من الروابط الكيميائية ، ثم أجيبي عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام الروابط الدالة على الإجابة الصحيحة في الجدول مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد تكون له أكثر من إجابة :

(١) الرابطة الأيونية	(٢) قوى فان ديرفال	(٣) الرابطة الفلزية
(٤) الرابطة الهيدروجينية	(٥)الرابطة التساهمية القطبية	(٦) الرابطة التساهمية التساندية
(٧) قوى التجاذب بين الجزيئات القطبية	(٨) الشبكة البلورية الأيونية	(٩) الرابطة التساهمية الغير القطبية

١- الروابط التي يعزى لها قدرة سلك من النحاس على التوصيل الكهربائي : .....٣...... (مثال محلول)

٢- الروابط التي تؤدي إلى ارتفاع قيمة التوتر السطحي للماء مما يمكنه من الارتفاع في جذور النباتات وسيقانها : ....

٣- نوع الروابط التي تربط بين جزيئات مركب رابع كلوريد الكربون CCl4 : ....

٤- يستخلص فلز الحديد من خاماته مثل Fe2O3 ، والتي تتميز بدرجات انصهار مرتفعة نسبيا نظرا لوجود الروابط : ....

٥- عند تفاعل غاز الأمونيا NH3 مع مركب BF3 ، فيتكون مركب H3NBF3 كما يتضح من خلال الشكل التالي

٦- ما نوع الروابط التي يتضمنها مركب H3NBF3 .... ؟.

٧- مخبار مملوء بغاز كلوريد الهيدروجين ، نوعية الرابطة التي تربط بين جزيئات غاز HCl هي ....

٨- يعد المغنيسيوم Mg أكثر صلابة من الصوديوم Na وذلك يعود إلى زيادة قوة الرابطة ....

٩- الروابط التي ينشأ عنها مركبات ذات محاليل قابلة للتوصيل الكهربائي تسمى ....

١٠- الروابط التي ينشأ عنها مركبات شحيحة الذوبان في الماء هي ....

١١ – نوع القوى التى تربط بين جزيئات غاز Cl2 ....

١٢- نوع الرابطة التي تربط بين ذرتي H و I في مركب HI هي ....

السؤال الثالث:

ادرسي الجدول الآتي الذي يتضم عددا من عناصر الجدول الدوري ، ثم أجيبي عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام الخلايا الدالة على الإجابة الصحيحة في الجدول مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد يقبل أكثر من إجابة :

(١) Be4	(٢) O8	(٣) Mg12
(٤) Ca20	(٥) Ne10	(٦) F9
(٧) Cl17	(٨) Al13	(٩) Ar18

١- من عناصر مجموعة الهالوجينات ....٧ ، ٩......... (مثال محلول)

٢- عناصر خاملة كيميائيا ....

٣- من عناصر الفئة p ....

٤- العناصر التي تقع في الدورة الثانية ....

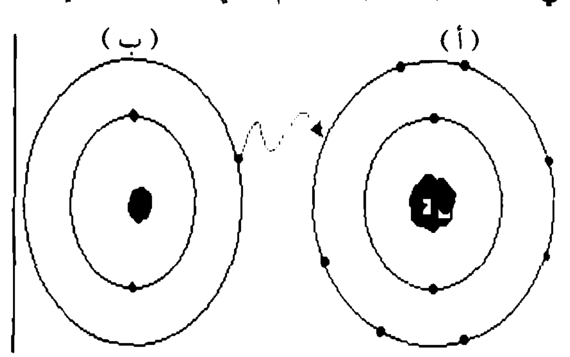
٥- ثلاثة عناصر تتشابه في خواصها الكيميائية ....

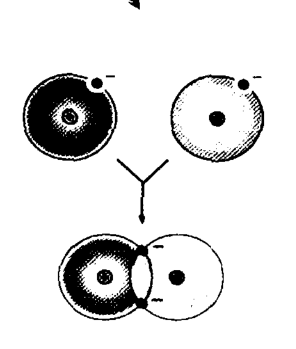
٦- العناصر التي يتم فيها ملأ مستوى الطاقة الرئيسي الرابع ....

ثانياً: الأسئلة المقالية

السؤال الأول:

أولا: ادرسي الشكلين (أ، ب) بدقة، ثم أجيبي عن الأسئلة التي تليهما:





١- حددي نوع الرابطة المتكونة في كل من الشكل (أ) و الشكل (ب)

(أ) ....

(ب) ....

٢- قارني بين الرابطة المتكونة في شكل (أ) و الرابطة المتكونة في شكل (ب) من حيث :

- شروط تكون كل منهما (يكتفى بشرطين)
- الخصائص العامة للمركبات الناتجة من كل منهما (يكتفى بثلاث خصائص)

وجه المقارنة	الرابطة المتكونة في الشكل (أ)	الرابطة المتكونة في شكل (ب)
شروط تكون كل منها		
الخصائص العامة للمركبات الناتجة منها		

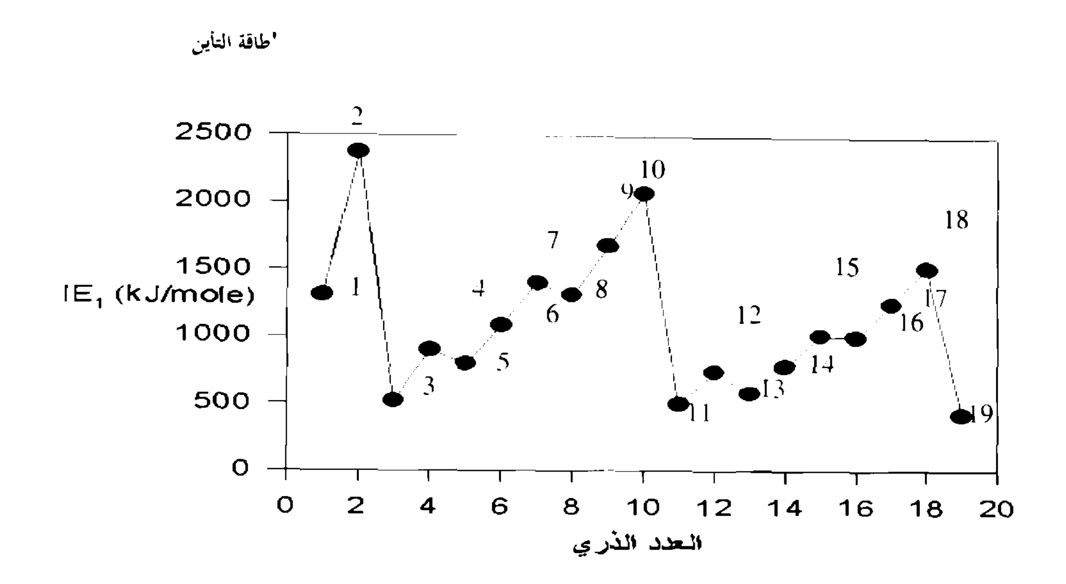
٣- أعطي مثال لمركب يتضمن الرابطة في الشكل (أ) و مثال لمركب يتضمن الرابطة في الشكل (ب)

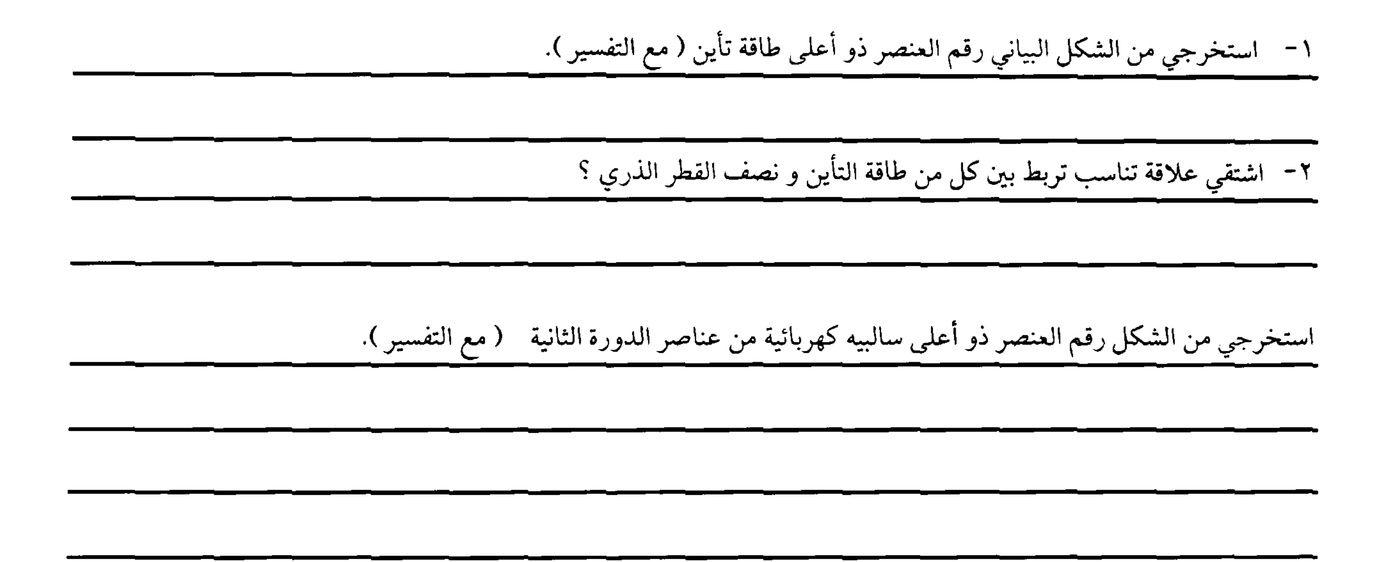
ثانياً : ادرسي الشكل الآتي بدقة ثم أكملي البيانات المطلوبة في كل شكل من الأشكال التالية :

الشكل	نصف القطر الذري (نق)	طول الرابطة في الجزيء
(١)	....	228 pm Br_2
(٢)	133 pm	.... I_2

السؤال الثاني

أولاً: ادرسي الشكل البياني التالي والذي يوضح تدرج خاصية طاقة التأين لعناصر بعض دورات الجدول الدوري، ثم أجيبي عن الأسئلة الآتية:





١- استخرجي من الشكل البياني رقم العنصر ذو أعلى طاقة تأين (مع التفسير).

٢- اشتقي علاقة تناسب تربط بين كل من طاقة التأين و نصف القطر الذري ؟

استخرجي من الشكل رقم العنصر ذو أعلى سالبيه كهربائية من عناصر الدورة الثانية (مع التفسير).

ثانياً: أكملي الفراغات بما يناسبها في الجدول الآتي :

العنصر	العدد الذري	التوزيع الالكتروني	رقم الدوره	رقم المجموعة	فئة العنصر
M	....	....	٢	١	....
X	....	1S2.2S2.2P4	....	....	....

٢- اكتبي صيغة المركب الكيميائي الناتج من اتحاد العنصر × مع العنصر M ، مع ذكر نوعية الرابطة في المركب ؟

ملحق رقم (٣). اختبار في الفهم البديل لموضوع الروابط الكيميائية

السؤال الأول : ادرس الشبكة (لوحة المربعات) التالية و التي تتكون من عدد من المركبات الكيميائية ، ثم أجب عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام المربعات الدالة عن الإجابة الصحيحة في الشبكة مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد يقبل أكثر من إجابة :

(١) KCl	(٢) C6H6 بنزين عطري	(٣) Na2CO3
(٤) HCl	(٥) CCl4 رابع كلوريد الكربون	(٦) NH3
(٧) HF	(٨) H2O	(٩) CH4 ميثان

١- المركبات التساهمية في الشبكة : ٧. ، ....

٢- المركبات الأيونية في الشبكة : ١. ، ....

٣- مركبات تتميز بدرجات انصهار عالية نسبيا : ....

٤- مركبات تتولد بين جزيئاتها قوى فان ديرفال : ....

٥- مركبات رديئة التوصيل للتيار الكهربائي : ....

٦- مركبات قابلة لتكوين روابط تساهمية تساندية مع أيون H^+..........................

٧- مركبات تترابط جزيئاتها بقوى تجاذب قطبية : ....

٨- المركبات التساهمية القطبية : ....

٩- المركبات التساهمية الغير قطبية : ....

١٠- المركبات التي تتكون بين جزيئاتها روابط هيدروجينية : ....

السؤال الثاني: أدرس الشبكة (لوحة المربعات) التالية والتي تضم الأنواع المختلفة من الروابط الكيميائية ، ثم أجب عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام الروابط الدالة عن الإجابة الصحيحة في الشبكة مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد يقبل أكثر من إجابة :

(١) الرابطة الأيونية	(٢) قوى فان ديرفال	(٧) الرابطة الفلزية
(٤) الرابطة الهيدروجينية	(٥) الرابطة التساهمية القطبية	(٦) الرابطة التساهمية التساندية
(٧) قوى التجاذب بين الجزيئات القطبية	(٨) الشبكة البلورية الأيونية	(٩) الرابطة التساهمية الغير قطبية

١- الروابط التي يعزى لها قدرة سلك من النحاس على التوصيل الكهربائي : ....

٢- الروابط التي تؤدي إلى ارتفاع قيمة التوتر السطحي للماء مما يمكنه من الارتفاع في جذور وسيقان النباتات : ....

٣- نوع الروابط التي تربط بين جزيئات غاز النيتروجين N_2 : ....

٤- نوع الروابط التي تربط بين ذرات الألمونيوم في صفيحة الألمونيوم : ....

٥- عند تفاعل غاز الأمونيا NH_3 مع مركب BCl_3 ، يتكون مركب H_3NBCl_3 كما في المعادلة التالية :

٦- $H_3NBCl_3 \longrightarrow BCl_3 + NH_3$

٧- في ضوء دراستك للروابط الكيميائية، ما نوع الروابط التي يتضمنها مركب H_3NBCl_3 : ....
....

٨- نوعية الروابط التي تربط بين ذرة الهيدروجين وذرة اليود في مركب يوديد الهيدروجين (HI):
....

٩- نوعية الروابط التي تربط بين جزيئات مركب يوديد الهيدروجين (HI)
: ....

١٠- يعد فلز المغنيسيوم أكثر صلابة من فلز الصوديوم وذلك يعود إلى زيادة قوة الرابطة
: ....

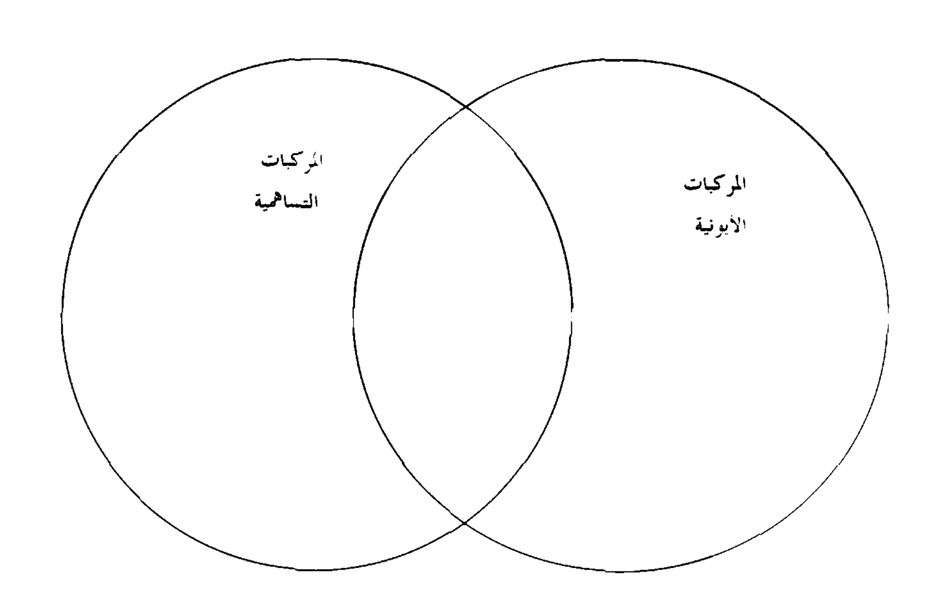
١١- نوعية الروابط التي تربط بين ذرتي الأكسجين وذرة الكبريت في مركب
ثاني أكسيد الكبريت (SO_2) : ....

١٢- الروابط ينشأ عنها مركبات قابلة محاليلها لتوصيل التيار الكهربائي : ....

١٣- يستخلص فلز الحديد من خاماته مثل Fe_2O_3، والتي تتميز بدرجات انصهار مرتفعة نسبيا نظراً لوجود الروابط : ....

السؤال الثالث : ادرس المركبات التالية ثم ضعها في مكانها المناسب على شكل فن التالي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن منطقة التقاطع تمثل المركبات التي تتضمن النوعين من الروابط كالمركب رقم ٢ في الجدول(يكتفى بوضع أرقام المركبات في الشكل) :

١- H_2	٢- Na_2SO_4	٣- K_2S	٤- CO_2
٥- CaO	٦- LiCl	٧- HF	٨- $MgCO_4$



السؤال الرابع : أدرس الشبكة التالية والتي تتضمن عدد من المواد الكيميائية ، ثم أجب عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام المربعات الدالة عن الإجابة الصحيحة في الشبكة مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد يقبل أكثر من إجابة :

(١) O_2	(٢) $MgBr_2$	(٣) K
(٤) NaOH	(٥) I_2	(٦) Al
(٧) HBr	(٨) CH_4	(٩) NaF

١- مواد لها درجات غليان منخفضة نسبيا:..

٢- مواد تعتمد درجة صلابتها على عدد الكترونات التكافؤ الحرة في المستوى الأخير للذرة : ....

٣- مواد قوى التجاذب بين جزيئاتها لحظية و ضعيفة : ....

٤- المواد القابلة للذوبان في الأيثر : ....

٥- المواد القابلة للذوبان في الماء(H_2O) : ....

٦- مواد التي لا توصل التيار الكهربائي في حالتها الصلبة : ....

The Effect of Teaching Strategies based on Multiple Intelligence Theory on Academic Achievement and Alternative Conceptions in Chemistry

Abdullah K. Ambusaidi
Assistant Professor/ Department of Curriculum and Instruction
College of Education/Sultan Qaboos University
Muscat Oman

(Received 3/1/1427H; accepted for publication 29/2/1428H.)

Abstract. Howard Gardener, the well-known psychologist introduced a new view of intelligence thorough his Theory which is known as Multiple Intelligence Theory (MI). As an application to this theory, teacher should take care of all type of intelligence in his classroom and use different type of teaching and learning strategies. The current study aimed at investigating the effect of using Multiple Intelligence Theory (MI) strategies on students' academic achievement and alternative conceptions on Chemical Bonds among 10th grade female students. The results of the study showed significant difference in students' achievement between the experimental group and the control group in favour of the experimental group. Furthermore, the results showed that experimental group students have better understanding of the scientific concepts than the control group students.

منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في تعليم الأسماء والصفات
دراسة وعرض

علي بن موسى الزهراني

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٧/ ١١/ ١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٤/٤/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى بيان منهج الرسول ﷺ في تعليمه للأسماء والصفات ، وذلك من خلال خطابه الرصين المتسم باليسر والسهولة مما جعل المتلقي لذلك الخطاب يفهم المراد بيسر وسهولة أيضاً. ولو نظرنا للخطاب العقدي في جانب الأسماء والصفات مثلاً ، وذلك عند كثير من المدارس الإسلامية في العصور المتقدمة لوجدناه قد نحى لأسباب كثيرة منحى فلسفياً كلامياً اتخذ الجدل صبغة له والغموض عنواناً له فأصبح ذلك الخطاب لا يفهم عند عامة الناس ويكاد يكون نخبوياً – أي للمتخصصين والمثقفين فقط – مع أهمية جانب الإيمان بالأسماء والصفات وتوضيحه للناس وبسطه ونشره لهم لأنه دين يجب تبليغه وبيانه للناس كما فعله رسول الله ﷺ فجانب الأسماء والصفات متعلق بالله رب الناس ومتعلق بذاته المقدسة سبحانه وتعالى وكم كان لذلك الجانب من أثر بليغ على نفوس الصحابة المؤمنة ، وذلك حينما طرح عليهم بكل وضوح وسهولة ففهم الصحابة رضوان الله عليهم المراد من ذلك الخطاب مباشرة ولم يفهموا من ذلك أن الخالق تعالى يشابه المخلوقين لأنهم فرّقوا بين الخالق والمخلوق هذا المنهج النبوي السامي حاولت جاهداً في جمعه وبيانه ، وذلك من مظآنه ولله الحمد.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .. وبعد :

فهذا البحث هو عن جانب مهم من جوانب العقيدة ، إنه عن منهج الرسول ﷺ في تعليم وبيان الأسماء والصفات ، وجانب الأسماء والصفات متعلق بالله ربّ الناس ، ومتعلق بذاته المقدسة سبحانه

وتعالى، وكم كان لهذا الجانب من الأثر البليغ على نفوس أصحابه عليه الصلاة والسلام .

وهذا البحث كما ذكرت هو عن منهجه عليه الصلاة والسلام الذي اتخذه في تعليم أسماء الله الحسنى وصفاته العلى وهو بالتالي ليس بحث عن الأسماء والصفات وإنما هو عن كيفية تعليمها وتعريف الناس بها.

ولا شك أننا بحاجة إلى معرفة ذلك، لنسير عليه ونعلم الناس اقتداءً بالمعصوم ﷺ .

لأن طريقة الناس – إلا من شاء الله – في تعليم الأسماء والصفات أصبحت مُعقّدة بسبب ما أصابها من آثار فلسفية أو كلامية حادت بها عن الجادّة ، وعن الهدف منها ؛ وهو الإيمان بها كما جاءت على مراد الله ومراد رسوله ، وتعبد الله بها ، ثم الثمرة من الإيمان بها ، وآثارها على النفوس، هذا هو الهدف منها ؛ لذلك كان المقصد من بحثي هذا هو العودة إلى منهج الرسول الله ﷺ في تعليم الأسماء والصفات.

إنه الطرح الميسر السهل ، والأسلوب البليغ الواضح ، ومن ثم يتلقى السامع ذلك الطرح على مراد الله ورسوله ﷺ وقد حدث هذا بالفعل من أصحابه ﷺ حينما طرح عليهم ذلك المنهج بيسر ووضوح .

وقد كان عليه الصلاة والسلام رائعاً في ذلك ، فتراه تارة يوظف الأحداث والمناسبات في تعليمه للأسماء والصفات ، وتارة أخرى يطرح الأسئلة أو الإجابة عليها، وأحياناً بالترغيب والترهيب، أو الإشارة وبيان ما قد يشكل على الصحابة ، وتراه ﷺ لا يهمل الجانب القصصي ، وكان من طريقته أيضاً الإقرار أو الإنكار ، وكذلك ضرب المثال ، وقد يتحدث عن المولى عز وجل مباشرة ، أو في ادعيته وأذكاره ﷺ ، هذا ما سوف نفصل فيه في البحث بإذن الله تعالى .

وقد حاولت قدر الإمكان استقراء منهجه عليه الصلاة والسلام في ذلك من خلال أحاديثه عليه الصلاة والسلام وخاصة ما جاء في البخاري ومسلم وما صح في كتب السنن والمسانيد ، وكذلك حرصت على الكتب التي اهتمت بأسماء الله وصفاته – أعني كتب العقيدة – وبعد أن جمعت ؛ قسمت ذلك إلى معالم أشرت إليها آنفاً ، ثم استشهدت على كل معلم بمثالين أو ثلاثة مما صح عنه عليه الصلاة والسلام ، ثم أعلّق على ما يحتاج أن يعلق عليه ، ثم استشهد بأقوال أهل العلم في ذلك وأشير أحياناً إلى فهم أصحابه العميق لما كان يطرحه عليهم الرسول صلى الله عليه وسلم وقد قسمت هذا البحث إلى مباحث تسعة وهي:

المبحث الأول: توظيف الحوادث والمناسبات في بيان الأسماء والصفات

المبحث الثاني : طرح الأسئلة على الصحابة أو الإجابة على أسئلتهم

المبحث الثالث: التعليم عن طريق القصص الحق.

المبحث الرابع: ضرب المثال توضيحاً للصفات

المبحث الخامس: تعليم الصفة بالإشارة تحقيقاً

لها لا تشبيهاً

المبحث السادس: الإقرار والإنكار

المبحث السابع: الترغيب والترهيب

المبحث الثامن: الحديث عن أسماء الله وصفاته ابتداءً.

المبحث التاسع: الأدعية والأذكار

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

هذا واسأل الله أن ينفعني بما أكتب وأن يعفو عن الخطأ والزلل، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث الأول: توظيف الحوادث والمناسبات في بيان الأسماء والصفات

كان صلى الله عليه وسلم يحرص على تعليم الناس هذا الجانب العظيم من العقيدة، فلا يكاد تمرّ حادثة أو مناسبة إلا واغتنم الفرصة لتعريف الصحابة بأسماء الله تعالى وصفاته بأسلوب سهل وواضح وشيق، ومن أمثلة ذلك:

١- صفة الغيرة لله تعالى

فقد جاء في البخاري ومسلم عن المغيرة بن شعبة رضي الله عنه قال: قال سعد بن عبادة: لو رأيت رجلاً مع امرأتي لضربتُهُ بالسيف غير مُصفحٍ عنه، فبلغ ذلك رسول الله ﷺ فقال: " أتعجبون من غيرة سعد؟ فوالله، لأنا أغيرُ منه والله أغيرُ مني. من أجل غيرة الله حَرَّمَ الفواحش ما ظهر منها وما بطن، ولا شخص أغيرُ من الله، ولا شخص أحبُّ إليه العذرُ من الله، من أجل ذلك بعث الله المرسلين مبشرين ومنذرين، ولا شخص أحبُّ إليه الْمِدْحَةُ من الله؛ من أجل ذلك وعد الجنة "[1]. فالرسول ﷺ هنا اختار الوقت المناسب والموقف المناسب لمخاطبة الناس بامتداح الغيرة وبيان شرعيتها وأنها صفة الأنبياء، ثم بيَّن أنها صفة لله – تعالى – لائقة بجلاله وعظمته لا تشبه غيرة المخلوقين، فالله يوصف بالغيرة وهي صفة فعلية خبرية ولا نعلم كيفيتها، يقول الله – تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾[2].

يقول أبو يعلي الفراء – رحمة الله عليه –: "أما الغيرة؛ فغير ممتنع إطلاقها عليه سبحانه؛ لأنه ليس في ذلك ما يحيل صفاته ولا يخرجها عما تستحقه لأن الغيرة هي الكراهية للشيء وذلك جائز في صفاته، قال تعالى: ﴿وَلَٰكِن كَرِهَ ٱللَّهُ ٱنۢبِعَاثَهُمْ﴾[3]"[4].

والرسول ﷺ خاطب الصحابة بما يفهمونه في جانب الغيرة، ووصف ربه – عز وجل – بالأكملية

---

(١) صحيح البخاري مع الفتح، كتاب التوحيد باب قوله ﷺ (لا شخص أغير من الله) رقم ٧٤١٦/ص ١٣ /ج ٣٩٩، صحيح مسلم مع شرح النووي، كتاب الحدود، باب من أظهر الفاحشة .. رقم ١٤٩٩/ ج١٠ /ص ١٣٢.

(٢) سورة الشورى، آية: ١١.

(٣) سورة التوبة، آية: ٤٦.

(٤) إبطال التأويلات لأخبار الصفات لأبي يعلي الفراء، تحقيق: محمد النجدي، مكتبة دار الإمام الذهبي ط ١، ١٤١٠هـ/ ١/ ١٦٥.

في ذلك ، فقال : "أتعجبون من غيرة سعد ؟ أنا أغير منه والله أغير مني " فتلقى الصحابة هذا الوصف بالقبول لا بالرد . ولم يخطر على بالهم وهم أهل اللغة الأقحاح وأهل الفهم الصُراح أنه قد يلزم من ذلك انفعاو لات وكيفيات نفسية [٥].

يقول ابن القيم – رحمه الله تعالى – : " إن الغيرة تتضمن البغض والكراهية ، فأخبر أنه لا أحد أغير منه ، وأن من غيرته حرّم الفواحش ، ولا أحد أحب إليه المدحة منه ، والغيرة عند المعطلة النفاة ، من الكيفيات النفسية ، كالحياء ، والفرح ، والغضب ، والسخط ، والمقت ، والكراهية ، فيستحيل وصفه عندهم بذلك ، ومعلوم أن هذه الصفات من صفات الكمال المحمودة عقلاً وشرعاً وعرفاً وفطرةً ، وأضدادها مذمومة عقلاً وشرعاً وعرفاً وفطرةً ، فإن الذي لا يغار بل تستوي عنده الفاحشة وتركها ؛ مذموم غاية الذم مستحق للذم القبيح " [٦] .

٢- صفتا السمع والبصر والقرب لله تعالى

ففي أحد أسفاره ﷺ سمع بعضاً من أصحابه رضوان الله عليهم يرفع صوته بالذكر والدعاء فنهاهم عن ذلك وبيّن لهم أن الله قريب منهم يبصرهم ويسمع أصواتهم . يقول الصحابي الجليل أبو موسى الأشعري ﷺ: "كنا مع النبي ﷺ في سفر ، فكنّا إذا علونا كبّرنا، فقال : أربعوا على أنفسكم ، فإنكم لا تدعون أصم ولا غائباً ، تدعون سميعاً بصيراً قريباً "[٧] وفي رواية : " إن الذي تدعون أقرب إلى أحدكم من عنق راحلته "[٨] .

فالرسول ﷺ أمر أصحابه بأن يرفقوا بأنفسهم لما رآهم يرفعون أصواتهم ويجهدون حناجرهم فقال : " أربعوا على أنفسكم "، أي : أرفقوا بأنفسكم فلا تكلفوها برفع أصواتكم ، فإنه لا حاجة إلى ذلك ، فإن من تكبرونه وتسبحونه سميع بصير ، يسمع الأصوات الخفية كما يسمع الجهرية ويرى الأشياء وإن دقت فلا يخفى عليه شيء [٩]. يقول الشيخ الغنيمان في شرحه لهذا الحديث : " ولهذا قال : " تدعون سميعاً بصيراً قريباً ، وهذه صيغ مبالغة لله ؛ لأن له – تعالى – تمام الكمال من هذه الصفات ، فلا يفوت سمعهُ أي حركة وإن خفيت ، فيسمع دبيب النملة على الصفاة الصماء في ظلمة الليل ، وأخفى من ذلك كما انه –

(٥) انظر للرد على من قال بذلك ، فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية جمع وترتيب ، عبد الرحمن بن قاسم . دار عالم الكتب ، الرياض ، ط ١٤١٢هـ ، ٦ / ١٢٠ .

(٦) الصواعق المرسلة لشمس الدين ابن القيم ، تحقيق علي الدخيل الله . دار العاصمة بالرياض ، ط ١ ، ١٤٠٨هـ ، ٤ / ١٤٩٧ .

(٧) صحيح البخاري ، محمد بن اسماعيل البخاري ، تحقيق د. مصطفى البغا ، دار ابن كثير ، بيروت ، ط ٣ ، ١٤٠٧ هـ ومسلم، رقم ٦٩٥٢ جـ ٦ ، ص : ٢٦٩٠ . وصحيح مسلم ، مسلم بن حجاج النيسابوري، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت رقم ٢٧٠٤ ، جـ٤ ، ص : ٢٠٧٧ .

(٨) صحيح مسلم رقم : ٢٧٠٤ ، جـ ٤ ، ص : ٢٠٧٧ .

(٩) انظر: شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري، د عبد الله بن محمد الغنيمان ، دار العاصمة بالرياض ، ط ٢، ١٤٢٢ ،ج ١ ص ١٦٦ .

تعالى – لا يحجب بصره شيء من الحوائل، فهو يسمع نغماتكم وأصوات أنفاسكم، وجميع ما تتلفظون به من كلمات، ويبصر حركاتكم، وهو معكم قريب من داعيه، وهو أيضاً مع جميع خلقه باطلاعه وإحاطته، وهم في قبضته، ومع ذلك هو على عرشه عال فوق جميع مخلوقاته، ولا يخفى عليه خافية في جميع مخلوقاته مهما كانت "(١٠)

ولو تأملنا هذا الحديث لوجدنا أنه ﷺ اغتنم الفرصة في سفره هذا وفي تلك المناسبة حينما رآهم يرفعون أصواتهم بالتكبير والدعاء وبيّن لهم أن الله يسمع تكبيرهم ويبصر حركاتهم وسكناتهم وأنه قريب منهم.

خاطبهم بهذا الخطاب الواضح وقد فهم الصحابة فحوى الخطاب – فهموا – أن لله سمعاً حقيقياً وبصراً حقيقياً يليقان بجلاله وعظمته، وفهموا أن الله قريب من عباده حقيقة وهو مستو على عرشه بائن من خلقه (١١)، وأن قربه تعالى من عبده أقرب إلى أحدهم من عنق راحلته. يقول ابن القيم: "وأما القرب المذكور في الكتاب والسنة فقرب خاص من عابديه وسائليه وداعيه وهو من ثمرة التعبد باسمه الباطن، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ ﴾(١٢). وفي الصحيح "أقرب ما يكون العبد من ربه وهو ساجد"(١٣) فهذا قرب خاص غير قرب الإحاطة(١٤).

ولم يفهم الصحابة من ذلك الخطاب أن المقصود هو المشابهة أو المماثلة أو المخالطة أو المماسة فتعالى الله عن ذلك علوّ كبيراً، ولم ينفوا ذلك مخافة الوقوع في التشبيه أو التمثيل بل فهموها حقيقة فقد كانت تقول عائشة – رضي الله عنها – في قصة المجادلة "الحمد لله الذي وسع سمعه الأصوات"(١٥).

ولقد سار على ذلك السلف الصالح رضوان الله عليهم وعلماؤهم. يقول أبو الحسن الأشعري: "وأجمعوا على أنه – عز وجل – يسمع ويرى"(١٦).

ويقول ابن القيم: "وهو سميع بصير له السمعُ والبصرُ يسمع ويبصر وليس كمثله شيء في سمعه وبصره"(١٧).

وقد فهم الصحابة أيضاً من الخطاب النبوي الكريم أنه لا يوجد منافاة بين علو الله – تعالى – ومعيته وقربه من عباده "فكما أنه – تعالى – مستو على عرشه وعال على خلقه حقيقة، فهو كذلك

---

(١٠) شرح كتاب التوحيد، للغنيمان، ج١، ص: ١٦٧.

(١١) انظر: صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة، علوي عبد القادر السقاف، دار الهجرة – الرياض، ط ٢، ١٤٢٢هـ، ص: ٩٠. وانظر: الكواشف الجلية عن معاني الواسطية، عبد العزيز السلمان، ط١، ١٤١٣ هـ، ص: ٤٨٨.

(١٢) سورة البقرة ن الآية: ١٨٦.

(١٣) صحيح مسلم، رقم: ٤٨٢، ج ١، ص: ٣٥٠.

(١٤) الكواشف الجلية، ص: ٤٨٩.

(١٥) رواه البخاري تعليقاً ١٣ / ٣٧٢، وابن أبي عاصم في السنة ٦٢٥.

(١٦) رسالة إلى أهل الثغر، ص: ٢٢٥.

(١٧) الصواعق المرسلة: ٣ / ١٠٢٠.

موصوف بالقرب والمعية على الحقيقة "[١٨].

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : " وما ذكر في الكتاب والسنة من قربه ومعيته لا ينافي ما ذكر من علوه وفوقيته ؛ فإنه – سبحانه – ليس كمثله شيء في جميع نعوته ، وهو عليٌّ في دُنُوِّه ، قريب في علوّه "[١٩].

وخلاصة القول : أن الرسول ﷺ عرَّفهم بقرب ربهم ممن دعاه ، وأنه سميع شهيد لتطمئن نفوسهم ويجري ذكره ودعاؤه على ألسنتهم وقلوبهم لا يتكلفون في ذلك رفع الأصوات ، ولا يخافون عدم وصول طلبهم إليه – عز وجل – "[٢٠] .

٣-إثبات صفة العجب والضحك لله – تعالى

وهناك أمثلة أخرى اغتنم فيها الرسول ﷺ الفرصة لتعليم الصحابة وتعريفهم بأسماء ربهم وصفاته مثل تعليمهم صفة العجب والضحك ، وذلك " أنه لما قدم ضيف إلى رسول الله ﷺ فبحث له عن طعام فلم يجد في بيته ولا عند نسائه فاستضافه أحد الصحابة وقال لزوجته أكرمي ضيف رسول الله وسألها هل عندها شيء فقالت عشاء الصبية فقال عللِّيهم ونوميهم ففعلت ثم أوهموا الضيف أنهم يأكلون معه فلما أصبح الرجل وقدم على رسول الله قال له ﷺ : "لقد عجب الله – عز وجل – أو ضحك من فلان وفلانة " ، فأنزل الله – عز وجل – ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة "[٢١].

وفي رواية لمسلم : " قد عجب الله من صنيعكما بضيفكما الليلة "[٢٢]فالرسول ﷺ علَّم الصحابة وأفهمهم أن الله عجب أو ضحك من فعل ذلك الرجل وزوجته عجباً وضحكاً حقيقياً يليق بجلاله تعالى وعظمته ، وقد فهم الصحابة مراد رسول الله ﷺ، وأن الله يعجب ويضحك حقيقة ولم يقولوا إن ذلك مجازاً ولم يقولوا إن الله لا تخفى عليه أسباب الأشياء ، والتعجب إنما يكون مما خفي سببه ولم يُعلم كما قال بذلك المؤّلون[٢٣]. ويجاب على هذه الشبهة بأن يقال : " إن التعجب هو استغراب الشيء ويكون ذلك لأحد سببين :

السبب الأول : خفاء الأسباب على هذا المستغرب للشيء المتعجب منه ، بحيث يأتيه بغتة بدون توقع . وهذا ممتنع في حق الله ؛ فإن الله – سبحانه – لا يخفى عليه شيء .

السبب الثاني : أن يكون السبب في التعجب خروج هذا الشيء عن نظائره وعما ينبغي أن يكون

(١٨) مختصر الصواعق ٢ / ١٨٨ .

(١٩) فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ٣ / ١٤٣ .

(٢٠) تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات، فوز بنت عبد اللطيف الكردي ، دار طيبة – الرياض ، ط ١ ، ١٤٢١هـ ، ص : ٢٢٨.

(٢١) البخاري رقم ٤٦٠٧ ، ج ٤ ، ص : ١٨٥٤ .

(٢٢) مسلم رقم ٢٠٥٤ ، ج ١٦٢٤/٣ .

(٢٣) انظر فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية ٦ / ١٢٣ ، وسنن النسائي بشرح السيوطي ٢ / ٢٠ ، ودفع إيهام التشبيه عن أحاديث الصفات، د. محمد عبد الله السمهري ، ص : ١٤٣ ، دار بلنسيه ، الرياض ، ط١ ، ١٤٢٠ هـ وانظر: تعليق مختصر على كتاب لمعة الاعتقاد لمحمد بن صالح العثيمين، دار الوطن ، الرياض ، ط ١٤٢٣ هـ ، ص : ٢٤.

عليه – بدون قصور من المتعجب – بحيث يعمل عملاً مستغرباً لا ينبغي أن يقع من مثله .

والعَجَب الثابت لله هو الثاني ؛ لأنه ليس عن نقص من المتعجِّب ، ولكن بالنظر إلى حال المتعجَّب منه [٢٤] .

كذلك لم يفهموا أن المراد من الضحك هو الرضى ، بل فهموا أنه ضحك حقيقي يليق به – تعالى – لا يشابه ضحك المخلوقين [٢٥] .

المبحث الثاني: طرح الأسئلة على الصحابة أو الإجابة على أسئلتهم

ومن منهجه ﷺ في تعليم الأسماء والصفات إلقاء الأسئلة على المتلقين ، أو الإجابة على أسئلة السائلين ، وهذا أسلوب تعليمي تربوي من الممكن أن يُستخدم في تعليم الناس للأسماء والصفات ، وذلك بطرح الأسئلة الميسرة والواضحة عليهم ، وذلك للفت انتباههم ، وكذلك بالإجابة على تساؤلاتهم إجابة شافية وواضحة حينما يسألون عن أسماء الله وصفاته ، وهذا المبحث جعلته في مطلبين هما :

(٢٤) انظر : شرح العقيدة الواسطية ، للشيخ محمد بن عثيمين ، ص : ٤٤٦ ، ومجموع فتاوى شيخ الإسلام ٦ / ١٢٣ ، وانظر : دفع إيهام التشبيه عن أحاديث الصفات ، ص : ١٤٤ – ١٤٥ .

(٢٥) انظر : الإرشاد شرح لمعة الاعتقاد ، الهادي إلى سبيل الرشاد ، ابن قدامه شرح عبد الله الجبرين ، دار طيبة ، الرياض ط٢ ، ١٤١٩ هـ لابن جبرين ، ص : ١٤٢ ، وما بعدها ، وسيأتي الحديث عن ذلك لاحقاً إن شاء الله .

المطلب الأول: طرحه للأسئلة – عليه – الصلاة والسلام

ومن أمثلة ذلك :

أ) صفة العلو

جاء في صحيح مسلم عن معاوية بن الحكم السلمي – رضي الله عنه – قال : " كان لي جارية ترعى غنماً لي قبل أحد والجوانية [٢٦] فاطلعت ذات يوم ، فإذا الذئب قد ذهب بشاة من غنمها ، وأنا رجل من بني آدم ، آسف كما يأسفون لكني صككتها صكة ، فأتيت رسول الله ﷺ فعظم ذلك عليَّ : قلت : يا رسول الله ، أفلا أعتقها ؟ قال : ائتني بها ، فأتيته بها ، فقال لها : أين الله ؟ قالت : في السماء ، قال من أنا ؟ قالت : أنت رسول الله ، قال : أعتقها فإنها مؤمنة " [٢٧].

الحديث عن قصة معاوية بن الحكم مع رسول الله ﷺ يطول لا سيما وأنه سأل الرسول ﷺ عن جوانب متعددة في العقيدة [٢٨] والشاهد هنا أن الرسول ﷺ اهتم بأمر الجارية وعظّم أمر ضربها وحث على عتقها ولكنه لم يكتف بذلك بل سألها عن ربها

(٢٦) اسم موضع ، أوقرية ، قرب المدينة ، انظر : معجم البلدان ، لياقوت الحموي ، ١٧٥/٢

(٢٧) صحيح مسلم ، كتاب المساجد ، باب تحريم الكلام في الصلاة ، رقم ٨٣٦ /ج٣ ص ١٤٠ .

(٢٨) أعني أن الحديث أطول من ذلك وقد سقت الشاهد منه وللاستزادة يمكن الرجوع إلى : شرح الحديث في مظانه (انظر : شرح النووي على صحيح مسلم ، ج٥ ، ص : ٢٤) .

ورسولها ، سألها سؤالاً مهماً أين الله ؟ فكان الجواب في السماء . وسألها من أنا ؟ فقالت أنت رسول الله . فكانت النتيجة : "اعتقها فإنها مؤمنة أي باقية على إيمانها الفطري الذي لم تلوثه الآراء الفاسدة .. "[٢٩] مع أنها جارية ليس لها حظ في التعليم إلا أن رسول الله ﷺ طرح ذلك السؤال العظيم عليها ليعلمها بكل يسر وسهولة ، وقد فهمته الجارية كما ينبغي فأجابت بإيمان فطري وعميق بأن الله في السماء أي في العلو ولم تتردد في ذلك وأقرها الرسول ﷺ على ما قالت ولم يخطر على بالها فيما لو أثبتت العلو أنه يلزم أن تكون هناك جهة تحيط به عز وجل أو أنه يلزم أن يكون الله في حيّز أو أن العلو يستلزم التحديد أو التجسيم[٣٠] . يقول الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله تعالى – : "فهذه جارية لم تتعلم ، والغالب على الجواري الجهل ، لا سيما وهي أمة غير حُرّة لا تملك نفسها ، تعلم أن ربها في السماء ، وضُلّال بني آدم يُنكرون أن الله في السماء ويقولون : أما أنه لا فوق العالم ولا تحته ولا يمين ولا شمال أو أنه في كل مكان "[٣١].

فالعلو من صفات الله الثابتة له بالكتاب والسنة وإجماع السلف الصالح[٣٢] ، يقول الله – تعالى : ﴿وَهُوَ ٱلْعَلِيُّ ٱلْعَظِيمُ﴾[٣٣] ، وقد كان النبي ﷺ يقول في سجوده : سبحان ربي الأعلى[٣٤].

وقد أجمع السلف على إثبات العلو لله فيجب إثباته له من غير تحريف ، ولا تعطيل ، ولا تكييف ، ولا تمثيل ، وهو علو حقيقي يليق بالله تعالى[٣٥].

يقول الإمام أحمد بن حنبل – رحمه الله تعالى : " وإنه – عز وجل – على عرشه فوق السماء السابعة يعلم ما تحت الأرض السفلى وإنه غير مماس لشيء من خلقه ، وهو تبارك بائن من خلقه ، وخلقه بائنون منه[٣٦].

ب) مثال آخر عن "العلو" وفيه سؤال من الرسول ﷺ

ومن الأمثلة على أسئلة الرسول ﷺ للناس ما جاء في البخاري ومسلم من حديث أبي سعيد الخدري ﷺ أنه قال : بعث علي بن أبي طالب ﷺ إلى رسول الله ﷺ من اليمن بذهيبة في أديم مقروظ لم تحصل من ترابها قال فقسمها بين أربعة نفر ، بين عيينة

---

(٢٩) الصفات الإلهية في الكتاب والسنة ، لمحمد أمان الجامي - مكتبة الفرقان – عجمان ، ط ٣ ، ١٤٢٣هـ ، ص : ٢٣٢ .

(٣٠) انظر : الإرشادفي شرح لمعة الاعتقاد لابن جبرين ، ص : ١٤٧.

(٣١) المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية ، محمد بن صالح العثيمين ، مكتبة طبرية ، الرياض ، ط ١ ، ١٤١٣هـ، ج١ ، ص : ٣٥١ .

(٣٢) انظر : مختصر العلو للعلي الغفار للألباني ، ط المكتب الإسلامي ، دمشق ، ط ١ ، ١٤٠١هـ ، ص : ١٤٦ .

(٣٣) سورة البقرة ، آية : ٢٥٥ .

(٣٤) صحيح مسلم ، كتاب : صلاة المسافرين رقم ٧٧٢ ، ج١ ، ص : ٥٣٦ .

(٣٥) انظر : التعليق على لمعة الاعتقاد لابن عثيمين ، دار الوطن – الرياض ، ط ٢ ، ١٤٢٣هـ ، ص : ٢٦ .

(٣٦) المسائل والرسائل المروية عن الإمام أحمد بن حنبل في العقيدة ،لعبدالإله الأحمدي، دار طيبة – الرياض ن ط٢ ، ١٤١٦هـ ، ج ١ ، ص : ٣٢٠ .

بن بدر وأقرع بن حابس وزيد الخيل والرابع إما علقمة وإما عامر بن الطفيل ، فقال رجل من أصحابه كنا نحن أحق بهذا من هؤلاء ، قال : فبلغ ذلك النبي ﷺ فقال : ألا تأمنونني وأنا أمين من في السماء يأتيني خبر السماء صباحاً ومساءً .. الحديث "[٣٧]. فهذا سؤال منه عليه الصلاة والسلام أثار انتباه الصحابة رضوان الله عليهم ، وعلّمهم أن الله في العلو ، وأن محمداً أمين من في العلو .

ج) صفتا الرحمة والرزق

وردفي صحيح البخاري عن زيد بن خالد ﷺ قال : " ثم خرجنا مع رسول الله ﷺعام الحديبية فأصابنا مطرذات ليلة فصلى لنا رسول الله ﷺصلاة الصبح ثم أقبل علينا فقال : " أتدرون ماذا قال ربكم ، قلنا الله ورسوله أعلم ، فقال : قال الله أصبح من عبادي مؤمن بي وكافر بي فأما من قال مطرنا برحمة الله وبرزق الله وبفضل الله فهو مؤمن بي كافر بالكوكب ، وأما من قال مطرنا بنجم كذا وكذا فهو مؤمن بالكوكب ، كافر بي "[٣٨] . الرسول ﷺ هنابعدأن صلى بالناس صلاة الفجرسألهم سؤالاً جميلاً وواضحاً مبيناً لهم رحمة الله ورزقه لما أنزل عليهم الغيث، وجميل بنا أن نختار الوقت المناسب والحديث المناسب لمخاطبة الناس وتعريفهم بصفات ربهم ، فالناس آنذاك لما خاطبهم رسول الله ﷺ كان ذلك بعد صلاة الفجر، ونزول المطر حيث بدأهم بالسؤال ثم غرس في نفوسهم تلكم المفاهيم العظيمة ، فالناس في حاجة لمعرفة صفات ربهم وعبادة الله بذلك، والصحابة هنا فهموا أن مراد رسول الله ﷺ إثبات صفتي الرحمة والرِّزق لله تعالى حقيقة ، فلم يؤوّلوا الرحمة بآثارها خشية التمثيل أو التشبيه[٣٩]، وعلموا أن الأرزاق كلها بيد الله وحده ، فهو خالق الأرزاق والمرتزقة ، وموصلها إليهم وخالق أسباب التمتع بها ؛ فالواجب نسبتها إليه وحده وشكره عليها فهو مولاها وواهبها "[٤٠].

المطلب الثاني: الإجابة على أسئلة الصحابة – رضوان الله عليهم .

ومن أمثلة ذلك :

١- الرؤية[٤١] :

الصحابة رضوان الله عليهم كانوا يسألون عن أمور دينهم وخاصة ما يتعلق بربهم عز وجل وأسمائه

(٣٧) صحيح البخاري رقم ٤٠٩٤ ، جـ ٤ / ١٥٨١ ، ومسلم رقم ١٠٦٤ ، جـ ٢ / ٧٤٢ .

(٣٨) صحيح البخاري رقم ٣٩١٦ جـ ٤ ، ص : ١٥٢٤ .

(٣٩) دفع ما يوهم التشبيه للسهري : ٢٦٣ – ٢٦٧ .

(٤٠) شرح القصيدة النونية لابن القيم ، شرح محمد خليل الهراس ، دار الفاروق، المدنية ٢ / ١٠١ ، وانظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٥١ .

(٤١) أي : رؤية الله تعالى يوم القيامة . والرؤية ليست من صفات الله – تعالى - ، ولكن السلف دائماً يذكرونها في باب الأسماء والصفات لعلاقتها بذلك. "انظر: تيسير لمعة الاعتقاد، عبدالرحمن بن صالح المحمود، دار الوطن، الرياض، ط١، ١٤٢٣ه، ص٢٠١.

وصفاته فقد جاء في البخاري ومسلم واللفظ للبخاري عن أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – قال : قلنا : ثم يا رسول الله هل نرى ربنا يوم القيامة ؟ قال : هل تضارون[٤٢] في رؤية الشمس والقمر إذا كانت صحواً قلنا لا ، قال : فإنكم لا تضارون في رؤية ربكم يومئذٍ إلا كما تضارون في رؤيتهما .. " الحديث [٤٣] ، فهنا سأل الصحابه رضوان الله عليهم رسول الله ﷺ سؤالاً واضحاً عن الرؤية الحقيقية لربهم عز وجل وذلك يوم القيامة فأجابهم عليه الصلاة والسلام بإجابة واضحة وجلية ابتدأها بسؤالهم هل تضارون في رؤية الشمس والقمر أي : هل يزاحمكم أو يضايقكم على رؤيتهما فقالوا : لا ، فأخبرهم أن رؤيتهم لله لا احد يزاحمهم فيها وأنها متحققة ، وقد فهم الصحابة المراد من ذلك ولم يفهموا أن المقصود هو التجسيم[٤٤] أو هو تشبيه المرئي بالمرئي بل فهموا أن المقصود هو تشبيه الرؤية بالرؤية . والمقصود هو تحقيق الصفة من غير مماثلة أو مشابهة لله تعالى بخلقه . يقول شارح الطحاوية : " وليس تشبيه رؤية الله – تعالى – برؤية الشمس والقمر تشبيهاً لله ، بل هو تشبيه الرؤية بالرؤية لا تشبيه المرئي بالمرئي ، ولكن فيه دليل على علو الله على خلقه ، وإلا فهل تعقل رؤية بلا مقابلة؟! .

ومن قال : يرى لا في جهة فليراجع عقله ! فإما أن يكون مكابراً لعقله أو في عقله شيء ، وإلا فإذا قال: يرى لا أمام الرائي ولا خلفه ولا عن يمينه ولا عن يساره ولا فوقه ولا تحته ، رد عليه كل من سمعه بفطرته السليمة "[٤٥] . وقد نقل الصحابة هذا الحديث وهذا الفهم له إلى من بعدهم . فأهل السنة والجماعة يؤمنون أن المؤمنين يرون ربهم عياناً يوم القيامة ، وهذا ثابت بالكتاب والسنة[٤٦] ، يقول الغنيمان : "والأحاديث في رؤية المؤمنين لربهم في الآخرة كثيرة جداً ، وقد تواترت عن رسول الله ﷺ ، وتلقاها أتباعه بكل قبول وارتياح وانشراح لها ، وكلهم يرجو ربه ويسأله أن يكون ممن يراه في جنات عدن يوم يلقاه "[٤٧] ، وأختم الحديث عن الرؤية بكلام

---

(٤٢) تضارون بضم أوله وتشديد الراء من الضرر ، أي : لا تضرون أحداً ولا يضركم بمنازعة ولا مجادلة ولا مضايقة ، وجاء بتخفيف الراء من الضير وهو لغة من الضرأي لا يخالف بعض بعضاً فيكذبه وينازعه فيضيره بذلك ، وقيل المعنى: لا تضايقون أي لا تزاحمون . انظر : النهاية في غريب الحديث والأثر ، لابن الأثير ، ت : علي الأثري ، ص ٥٤٢ ، حرف "الضاد" ، وفتح الباري ١١ / ٤٤٦ .

(٤٣) صحيح البخاري رقم ٧٠٠١ ، جـ ٦ / ٢٧٠٦ ، وصحيح مسلم رقم ٢٩٦٨ ، جـ ٤ / ٢٢٧٩ وهو عن أبي هريرة – رضي الله عنه .

(٤٤) انظر : دفع إيهام التشبيه عن أحاديث الصفات للسمهري ، ص : ٢٥٩ .

(٤٥) شرح العقيدة الطحاوية ، ابن أبي العز الحنفي ، تخريج الألباني ، المكتب الإسلامي - بيروت ، ط٩ ، ١٤٠٨ هـ ، ص : ١٩٥ .

(٤٦) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٤٤ .

(٤٧) شرح كتاب التوحيد للغنيمان : ٢ / ٨ . وانظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، للسقاف ، ص : ١٤٥ .

نفيس لأبي الحسن الأشعري – رحمه الله تعالى – حيث قال : " وأجمعوا على أن المؤمنين يرون الله – عز وجل – يوم القيامة بأعين وجوههم ، على ما أخبر به تعالى ، في قوله : ﴿ وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ (٢٢) إِلَىٰ رَبِّهَا نَاظِرَةٌ (٢٣) ﴾ [٤٨] وقد بيّن معنى ذلك النبي ﷺ، ودفع إشكاله فيه بقوله للمؤمنين : ترون ربكم عياناً " وقوله : " ترون ربكم يوم القيامة كما ترون القمر ، ولا تضامون في رؤيته " فبيّن أنَّ رؤيته – تعالى – بأعين الوجوه "[٤٩] .

٢- صفة الضحك

جاء في سنن ابن ماجه ومسند الإمام أحمد عن أبي رزين العقيلي قال : قال رسول الله ﷺ: "ضحك ربنا من قنوط عباده وقرب غِيَرِه "[٥٠] . قال : قلت : يا رسول الله أو يضحك الرب – عز وجل - ؟ قال : " نعم " . قال – أي : أبو رزين- لن نعدم من رب يضحك خيراً [٥١].

فالرسول ﷺ أخبر عن ربه أنه يضحك ضحكاً حقيقياً يليق بجلاله لا يشابه ضحك المخلوقين ؛ فيستفهم الصحابي ليتأكد من ثبوت تلك الصفة أويضحك الرب – عز وجل – فيجيبه الرسول عليه الصلاة والسلام بنعم فيؤمن بتلك الصفة، ويفهم المراد من الخطاب فيعرف ربه أكثر ويرجو ما عنده – عز وجل – مما أثر على أبي رزين وجعله يقول : لن نعدم من رب يضحك خيراً ولم يسأل عن كيفية الضحك ولم يعتقد أو يقل رضي الله عنه إن الضحك هو الرضى من الله تعالى خوفاً من التشبيه[٥٢] أو أن ذلك يستلزم حلول الحوادث بذات الله تعالى [٥٣]بل إنه رضي الله عنه آمن بها كما جاءت وكما نطق بها رسول الله ﷺ وعلم أن الله " يفعل ما يشاء ويضحك إذا شاء، ويرضى إذا شاء ، ويغضب إذا شاء دون أن

---

(٤٨) سورة القيامة ، الآيتان : ٢٢ ، ٢٣ .

(٤٩) رسالة إلى أهل الثغر ، ص : ٢٣٧ .

(٥٠) غيره ، أي : سرعة رحمتي لكم ، وتغيير ما بكم من ضر (انظر : طبقات الحنابلة ، لأبي يعلي ٢ / ٦٩) .

(٥١) الحديث في مسند الإمام احمد ٤ / ١١، وفي سنن ابن ماجه: ١ / ٦٤ . =

= وللاستزادة: انظر : السنة لابن أبي عاصم ١ / ٢٤٤ ، والدارمي في النقض على المريسي ص : ١٧٧ ، والصفات للدار قطني ، ص : ٤٦ ، والشريعة للآجري، ص: ٢٧٧ ، والمسند للطيالسي ، ص : ١٤٧ ، وذكر القاضي أبو يعلي أن أبا عمر = محمد بن عبد الواحد ، صاحب اللغة سئل عن قول النبي ﷺ: " ضحك ربنا من قنوط عباده ، وقرب غيره" ، فقال : "الحديث معروف ، وروايته سنة، والاعتراض بالطعن عليه بدعة ، وتفسير الضحك تكلف وإلحاد ، فأما قوله : " وقرب غيره" فمعناه : سرعة رحمته لكم وتغيير ما بكم من ضر " ، (طبقات الحنابلة ، للقاضي أبي يعلي ٢ /٦٩ ، ودفع إيهام التشبيه للسمهري ، ص : ١٣٩) و " للعلامة ابن القيم – رحمه الله – كلام مطول في تفخيم شأن هذا الحديث وبيان من رواه من اللائمة . وانظر : زاد المعاد (٣ / ٦٧٣ – ٦٨٦) . وأنظر : دفع إيهام التشبيه – (الحاشية ٣ ، ص : ١٣٨ – ١٣٩) ،.

(٥٢) انظر : دفع إيهام التشبيه ، ص : ٣٧ ، وما بعدها .

(٥٣) انظر : الإرشاد شرح لمعة الاعتقاد ، لابن جبرين ، ص : ١٤٤ .

يكون في شيء من ذلك نقص أو نسبة نقص إلى الله سبحانه وتعالى "[٥٤].

وقد "أجمع أهل السنة والجماعة ، على وصف الله تعالى بالضحك على ما يليق بجلاله وعظمته على حدّ قوله تعالى : ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾[٥٥]"[٥٦] . يقول الإمام ابن خزيمة : " باب ذكر إثبات ضحك ربنا – عز وجل – بلا صفة تصف ضحكه ، جل ثناؤه ، لا ولا يشبه ضحكه بضحك المخلوقين وضحكهم كذلك بل نؤمن بأنه يضحك ، كما أعلم النبي ﷺ، ونسكت عن صفة ضحكه جل وعلا ؛ إذ الله – عز وجل – استأثر بصفة ضحكه ، لم يطلعنا على ذلك ، فنحن قائلون بما قال النبي ﷺ، مصدقون بذلك ، بقلوبنا منصتون عما لم يبين لنا، مما استأثر الله بعلمه[٥٧] .

ويقول الآجري : " باب الإيمان بأن الله – عز وجل – يضحك : اعلموا وفقنا الله وإياكم للرشاد من القول والعمل أن أهل الحق يصفون الله – عز وجل – بما وصف به نفسه – عز وجل، وبما وصفه به رسوله ﷺ وبما وصفه به الصحابة – رضي الله عنهم – . وهذا مذهب العلماء ممّن اتبع ولم يبتدع ، ولا يقال فيه : كيف ؟ بل التسليم له ، والإيمان به ، أن الله عزَّ وجل يضحك، كذا روي عن النبي ﷺ وعن صحابته – رضي الله عنهم – ، فلا ينكر هذا إلا من لا يحمد حاله عند أهل الحق[٥٨] .

وقال أبو عبيد القاسم بن سلاّم لما قيل له : هذه الأحاديث التي تروى ، في : الرؤية ، والكرسي ؛ موضع القدمين ، وضحك ربنا من قنوط عباده ، وإنّ جهنم لتمتلىء ... وأشباه هذه الأحاديث ؟ قال رحمه الله : "هذه الأحاديث حق لا شك فيها رواها الثقات بعضهم عن بعض" [٥٩] .

المبحث الثالث: التعليم عن طريق القصص الحق

القصة لها تأثير عظيم على النفوس وهي أسلوب تربوي يأسر القلوب ويكفي أن لها جانب كبير في كتاب الله – عز وجل – ، وقد اهتم بها الرسول ﷺ إيّما اهتمام وذلك في تعليم الصحابة أمور دينهم وخاصة جانب العقيدة فكان من منهجه عليه الصلاة والسلام في تعليم الأسماء والصفات جانب القصة ، ومن ذلك ما يلي :

١- صفة الفرح

جاء في الحديث المتفق عليه واللفظ لمسلم أنه ﷺ قال : "لله اشد فرحاً بتوبة عبده حين يتوب إليه من

---

(٥٤) المصدر السابق ، ص : ١٤٤ .

(٥٥) سورة الشورى ، آية : ١١ .

(٥٦) دفع إيهام التشبيه ، ص : ١٣٩ .

(٥٧) كتاب التوحيد وإثبات صفات الرّب عز وجل لأبي بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة ، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط٣ ، ١٤١٤هـ ، ج ٢ / ٥٦٣ .

(٥٨) الشريعة ، لأبي بكر محمد بن الحسين الآجرلي ، تحقيق : محمد حامد الفقي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ط١ ، ١٤٠٣ هـ ، ص : ٢٧٧ .

(٥٩) "التمهيد" (٧ / ١٤٩ – ١٥٠) .

أحدكم كان على راحلته بأرض فلاة فانفلتت منه، وعليها طعامه وشرابه، فأيس منها فأتى شجرة فاضطجع في ظلها قد أيس من راحلته، فبينما هو كذلك إذ هو بها قائمة عنده، فأخذ بخطامها، ثم قال من شدة الفرح (اللهم أنت عبدي وأنا ربك) أخطأ من شدة الفرح "[٦٠].

في هذه القصة بيّن الرسول ﷺ للصحابة أن الله يفرح فرحاً لائقاً بجلاله وعظمته، وذلك بخطاب ميّسر وممتع حيث استخدم فيه أسلوب القصة، وقد فهم الصحابة من خطابه عليه الصلاة والسلام أن الله يفرح ويشتد فرحه تعالى بتوبة عبده الذي ذهبت عنه راحلته وفيها متاعه ثم عادت إليه فأخطأ من شدة الفرح، مع أن الله تعالى لا يحتاج إلى توبة عباده، بل هم مفتقرون إليه في كل أحوالهم لكن لكرمه– سبحانه وتعالى – ومحبته للإحسان والفضل والجود ويفرح هذا الفرح الذي لا نظير له بتوبة الإنسان إذا تاب إليه[٦١].

والرسول ﷺ لما خاطب الناس بذلك عرّفهم بربهم وفرحه بتوبتهم وهو بذلك غرس في نفوسهم محبة هذا الإله الذي يفرح بتوبة عباده وهو ليس في حاجة لذلك، وغرس في نفوسهم أيضاً المحبة والحرص على التوبة وعلى رضى الله – تعالى – دائماً ورجاء ما عنده – تعالى – وما أجمل أن تعرف الناس بربهم بمثل هذا الخطاب ليؤثر ذلك في نفوسهم.

وقد فهم الصحابة أيضاً أن لله فرحاً يليق به لا يشبه فرح ذلك العبد الذي فرح براحلته. وفهموا المراد، وآمنوا به على حقيقته ولم يؤلوا هذه الصفة بأثرها ولازمها من رضى الله وقبوله للتوبة وثوابه عليها بدعوى أن حقيقة الفرح مستحيلة على الله لأنها خفة وانفعال وتغيير من حال إلى حال– وكل ذلك لا يليق بالله تعالى – كما هو حال المؤلين الذين لم يفهموا من نصوص الصفات إلا حقائق صفات المخلوقين[٦٢] ففسروا نصوص الصفات بتلك الحقائق فوقعوا في التشبيه ثم حاولوا التخلص من التشبيه فوقعوا في التأويل والنفي للصفات والقول على الله بغير علم[٦٣].

يقول الشيخ الهراس: " وفي هذا الحديث إثبات صفة الفرح لله عز وجل والكلام فيه كلام في غيره من الصفات؛ أنه صفة حقيقية لله – عز وجل – على ما يليق به، وهو من صفات الفعل التابعة لمشيئته تعالى وقدرته؛ فيحدث له هذا المعنى المعبَّر عنه بالفرح عندما

---

(٦٠) صحيح البخاري جـ ١١، ص: ١٠٢.، وصحيح مسلم، جـ ٤، ص: ٢١٠ – ٢١٥.

(٦١) انظر: المحاضرات السنية في شرح الواسطية لابن عثيمين، ص: ٤٤٠.

(٦٢) انظر: كتاب الأسماء والصفات، لأحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق الشيخ عماد الدين حيدر، دار الكتاب العربي، بيروت، جـ ٢، ص: ٢٢٩

(٦٣) انظر: الصفات الإلهية الواردة في الكتاب والسنة، لمحمد أمان، ص: ٢٩٨.

وانظر: شرح العقيدة الواسطية، لابن تيمية، شرح محمد خليل الهراس، تخريج: علوي السقاف، دار الهجرة، الخبر، ط١، ص: ١٦٦.

يُحْدِثْ عبدهُ التوبة والإنابة إليه ، وهو مستلزمٌ لرضاه عن عبده التائب ، وقبوله توبته ، وإذا كان الفرح في المخلوق على أنواع ؛ فقد يكون فرح خفة وسرور وطرب، وقد يكون فرح أشر وبطرٍ ؛ فالله – عزّ وجلّ – مُنزه عن ذلك كله ، ففرحه لا يشبه فرح أحد من خلقه ؛ لا في ذاته ، ولا في أسبابه، ولا في غاياته، فسببه كمال رحمته وإحسانه التي يحب من عباده أن يتعرضوا لها ، وغايته إتمام نعمته على التائبين المنيبين ... "(٦٤).

ويقول الشيخ ابن عثيمين : " في هذا الحديث إثبات الفرح لله – عز وجل – ، فنقول في هذا الفرح أنه فرح حقيقي وأشدّ فرح ، ولكنه ليس كفرح المخلوقين .. وهو فرح يليق به – عز وجل – مثل بقية الصفات ، كما أننا نقول لله ذات ولكن لا تماثل ذواتنا فله صفات لا تماثل صفاتنا ؛ لأن الكلام عن الصفات فرع عن الكلام في الذات ، فنؤمن بأن الله – تعالى – له فرح كما اثبت ذلك أعلم الخلق به محمد ﷺ وأنصح الخلق للخلق ، وأفصح الخلق فيما يَنْطق به – عليه الصلاة والسلام – ، ونحن على خطر إذا قُلنا المراد بالفرح الثواب ... "(٦٥) .

٢- صِفتا العلم والْعَتْب

جاء في الصحيحين من حديث ابن عباس – رضي الله عنهما – أن النبي ﷺ قال : " ثم قام موسى النبي خطيباً في بني إسرائيل فسُئل أيُّ الناس أعلم ؟ فقال : أنا أعلم . فعَتَبَ الله عليه إذ لم يردّ العلم إليه ، فأوحى الله إليه إن عبداً من عبادي بمجمع البحرين هو أعلم منك قال يا رب وكيف به فقيل له أحمل حوتاً في مكتل فإذا فقدته فهو ثم ... الحديث "(٦٦) ، ثم ساق الرسول ﷺ لأصحابه القصة بأكملها – أعني قصة الخضر مع موسى عليه السلام – ، ولا شك أن القصة كما ذكرت فيما سبق (٦٧) لها من الأثر الشيء العظيم في النفوس ، في هذه القصة علّم رسول الله ﷺ أصحابه الشيء الكثير ، والشاهد في مقامنا هذا أنه عليه الصلاة والسلام علّم الصحابة أن الله تعالى يتصف بصفتين حقيقيتين لائقتين بجلاله وعظمته هما :

أ) صفة العلم

فالعلم صفة ذاتية ثابتة لله – عز وجل – بالكتاب والسنة ، ومن أسمائه تعالى "العليم" والأدلة في ذلك كثيرة (٦٨) ، وقصة الخضر مع موسى وعتاب الله لموسى إذ لم يرد العلم إليه شواهد على علم الله – تعالى – ونجد في هذه القصة أن الخضر قال لموسى عليهما السلام ، وذلك لما التقيا : "إنك على علم من علم الله علمه الله لا أعلمه ، وأنا على علم من علم

---

(٦٤) شرح العقيدة الواسطية ، للهراس ، ص : ١٦٦ .

(٦٥) المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية ، لابن عثيمين ، ص : ٤٤٠ .

(٦٦) صحيح البخاري رقم ١٢٢ ، ١ / ٥٧ ، وصحيح مسلم رقم ٢٣٨٠ ، ٤ / ١٨٤٧ .

(٦٧) انظر ، ص : ١٣ من البحث.

(٦٨) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٢٢٣ ، وما بعدها ، وانظر : المحاضرات السنية في شرح العقيدة الواسطية ١ م ١٥٠ ، وما بعدها

الله علمنيه لا تعلمه "[٦٩] . ففهم الصحابة المراد من خطاب الرسول ﷺ وأن علم الله واسع وأنه لا يعزب عنه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء لا من الجماد ولا من النبات ولا الحيوان سواء كان صغيراً أو كبيراً ، ظاهراً أو باطناً ، جلياً أو خفياً [٧٠].

يقول الإمام أحمد – رحمه الله تعالى - : "وهو يعلم ما في السموات السبع ، والأراضين السبع ، وما بينهما ، وما تحت الثرى ، وما في قعر البحار ، ومنبت كل شعرة وكل شجرة وكل زرع وكل نبات ، ومسقط كل ورقة ، وعدد ذلك ، وعدد الحصي والرمل والتراب ، ومثاقيل الجبال ، وأعمال العباد وآثارهم ، وكلامهم ، وأنفاسهم ، ويعلم كل شيء ، لا يخفى عليه من ذلك شيء ، وهو على العرش فوق السماء السابعة" [٧١].

ولم ينكر الصحابة رضوان الله عليهم صفة العلم ولم يفهموا من العلم أنه مخلوق أو أنه عالم بعلم، وعلمه ذاته كما قال بذلك من أنكر ، أو أوّل [٧٢] .

ويقول الإمام أحمد أيضا : " إذا قال الرجل : العلم مخلوق فهو كافر ؛ لأنه يزعم أن الله لم يكن له علم حتى خلقه " [٧٣].

وصفة العلم لا ينكرها إلا زنديق ، والسلف يقولون إن الله – عز وجل – عالم بعلم هو صفة له ، وأن علمه أزلي بأزليته . وأنه عز وجل علم في الأزل ما سيكون من دقيق وجليل . وهو عالم بمعلومات غير متناهية وينفون أن يكون علم الله تعالى مخلوقاً [٧٤].

ب- صفة الْعَتْب

وصفة العتب صفة فعلية ثابتة لله تعالى كما يليق به عز وجل[٧٥] ، وعتاب الله – عز وجل – لا يشبه عتاب المخلوقين لبعضهم " وهو ليس من جنس عتاب البشر بعضهم لبعض إذ لا شبه بين الخالق والمخلوق ، ولأن الله قد يعاتب رسوله لا لتقصير أو خطأ بل لتنبيه أصحابه وتوجيههم من خلال رسول الله ﷺ فيوجه إليه الخطاب تشريفاً وتكريماً مع انه يراد به غيره ، وفي القرآن الكريم آيات كثيرة اتفق المفسرون على أنها جاءت بأسلوب العتاب لرسول الله ﷺ. والملاحظ أن العتاب الوارد في القرآن ليس من جنس واحد ، بل هو أنواع : فمنه عتاب الإشفاق والمواساة ، ومنه عتاب التنبيه على الكمال ، ومنه عتاب الدفاع عن حقوق

---

(٦٩) صحيح البخاري رقم ١٢٢ ، ١ / ٥٧ ، وصحيح مسلم رقم ٢٣٨٠ ، ٤ / ١٨٤٧ .

(٧٠) انظر : أسماء الله الحسنى الهادية إلى الله والمعرّفة به ، د. عمر سليمان الاشقر ، دار النفائس ـ الأردن ن ط الأولى ، ١٤٢٣هـ ، ص : ١٨١ .

(٧١) المسائل والرسائل المرورية عن الإمام أحمد في العقيدة ١ / ٢٨٤ .

(٧٢) المصدر السابق ١ / ٢٨٤ – ٢٨٦ .

(٧٣) المصدر السابق : ١ / ٢٨٢ .

(٧٤) المصدر السابق : ١ / ٢٨٤ – ٢٨٥ .

(٧٥) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٢٠٩ .

النبي ﷺ " (٧٦).

والصحابة – رضوان الله عليهم – علموا مراد الرسول ﷺ وفهموا أن الله يعتب عتباً يليق بجلاله وعظمته ، فالعتب في اللغة (٧٧)معلوم وكيفيته بالنسبة لله مجهولة ولذلك نجد عمر بن الخطاب ﷺ يفهم ذلك الفهم ويثبت تلك الصفة ، وهو يقص ما جرى بين النبي ﷺ وزوجاته ، يقول: " فاعتزل النبي ﷺ من أجل ذلك الحديث حين أفشته حفصة إلى عائشة ، وكان قد قال : ما أنا بداخل عليهن شهراً ؛ من شدة موجدته عليهن حين عاتبه الله .. "(٧٨) .

وخلاصة القول أن الرسول ﷺ خاطب الصحابة بالأسلوب القصصي حينما علّم الأسماء والصفات فاستفاد الناس المعرفة بربهم وبصفاته وأن العلم لا يرد إلا إليه – تعالى – وأنه يعلم كل شيء وبالتالي فإن العبد يراقب الله في كل حركاته وسكناته ؛ لأنه عليم بكل شيء وذلك يؤثر على سلوك الإنسان ويزيد العالم تواضعاً ولا يفرح بما أوتي من العلم .

ولو خاطبنا الناس بمثل هذا الأسلوب القصصي الرائع وعرّفناهم بصفات ربهم لرأينا الثمرة اليانعة بإذن الله تعالى ولرأينا اثر ذلك على حركاتهم وسكناتهم .

المبحث الرابع: ضرب المثال توضيحاً للصفات

ومن منهجه ﷺ في تعليم الأسماء والصفات ضرب الأمثلة للصحابة لتقريب المعنى ولتحقيق الصفة وليس للتشبيه ومن ذلك .

١- صفة القرب لله – تعالى

جاء في البخاري ومسلم عن أبي موسى الأشعري – رضي الله عنه – أنه قال : قال رسول الله ﷺ: " أيها الناس : أربعوا على أنفسكم ، إنكم لا تدعون أصمَّ ولا غائباً ، ولكن تدعون سميعاً قريباً ، إن الذي تدعون أقرب إلى أحدكم من عنق راحلته " (٧٩).

الرسول ﷺ هنا علّم الصحابة صفة من صفات الله – تعالى – ألا وهي صفة القرب الحقيقي لله تعالى من عباده وهو قرب لائق بجلاله وعظمته ، وذلك بأسلوب واضح وجميل استخدم فيه ضرب المثال

---

(٧٦) منهج القرآن الكريم في تثبيت الرسول ﷺ وتكريمه ، عبد الرحمن بن عبد الجبار هوساوي ، دار الذخائر ، الدمام ، ط١ ، ١٤١٦هـ ، ص : ٤٠٣ ، وانظر للاستزادة : آيات عتاب المصطفى في ضوء العصمة والاجتهاد ، لعويد المطرفي ، دار الفكر ، القاهرة ، ص : ١٠٥ .

(٧٧) العتب : الملامة ، كالعتاب والمعاتبة . عاتبه معاتبة وعتاباً : أي لامه (تاج العروس ، ج٣ / ٣٠٩) يقول الخليل : وحقيقة العتاب مخاطبة الإدلال ومذاكرة الموجدة (المصباح المنير ، مادة " عتب " ج٢ / ٤٦٤) وبسّط الأزهري هذا التعريف فقال : والعتاب : مخاطبة الإدلال ، وكلام المُدلّين أخلاهم طالبين حُسنَ مراجعتهم ، ومذاكرة بعضهم بعضاً ما كرهوه مما كسبهم الموجدة (انظر: تاج العروس ، مادة "عتب" ج ٣ / ٣١٠) .

(٧٨) رواه البخاري برقم ٢٣٣٧ ، جـ ٢ ن ص : ٨٣٧ ، وهوأيضافي الصحيح برقم ٤٨٩٥ ، جـ ٥ ، ص : ١٩٩٢.

(٧٩) صحيح البخاري ، رقم٢٨٣٠ ، ج٣ص١٠٩١ ، وصحيح مسلم رقم٢٧٠٤ ، ج٤ص٢٠٧٦ .

وذلك للإيضاح وليس لتشبيه قرب الله بقرب المخلوقين فتعالى الله عن ذلك علواً كبيراً واستناداً لهذا قال العلماء بجواز تشبيه الغائب بالحاضر للإيضاح ، والرسول ﷺ خاطب الناس هنا خطاباً واضحاً راعى في معاني ذلك الخطاب ما كان اقرب إلى فهم المتلقي وإدراكه ؛ فالصحابة هنا مسافرون وكل منهم على راحلته فضرب مثلاً في تعليمه قريباً من حالهم تلك، فلا أحسن من هذا المثل الذي ذكره النبي ﷺ [٨٠] .

يقول الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله تعالى – في شرحه على هذا الحديث : " .. عنق الراحلة للراكب قريب جداً ن فالله تعالى أقرب من هذا إليك ، ومع هذا فهو فوق سماواته على عرشه ولا مُنافاة بين القرب والعلو ، لأن الشيء قد يكون بعيداً قريباً . هذا بالنسبة للمخلوقين فكيف بالخالق؟ فالرب – عز وجل – قريب بعيد : بعيد في علوّه ، قريب في دُنُوّه ، أقرب إلى أحدنا من عنق راحلته "[٨١] .

٢ – رؤية الله – تعالى:

جاء في الحديث المتفق عليه عن جرير بن عبد الله ﷺ أن رسول الله ﷺ قال : " سترون ربكم عياناً كما ترون القمر ليلة البدر لا تضآمون في رؤيته .. " [٨٢].

(٨٠) انظر : المحاضرات السنية ٢ / ٤٧٤ .

(٨١) انظر : المحاضرات السنية ٢ / ٤٧٤ ، وانظر للمزيد : الكواشف الجلية ، ص : ٤٨٨ فيوجد كلام نفيس حول هذا الحديث .

(٨٢) صحيح البخاري ٥٥٤ ،وصحيح مسلم ٦٣٣ .

وقد سبق الكلام عن هذين الحديثين والتعليق عليهما ، وذكر أقوال أهل العلم فيهما[٨٣] وقد سقتهما هنا لبيان أن من طريقة الرسول ﷺ في تعليم الأسماء والصفات ضرب المثال تقريباً وتوضيحاً وتحقيقاً لا تشبيهاً ولا تمثيلاً .

ويقول الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله تعالى – أيضاً في تعليقه على هذا الحديث : " إن قول النبي ﷺ " إنكم سترون ربكم كما ترون القمر ليلة البدر لا تضآمون في رؤيته " ليس تشبيهاً للمَرْئي بالمرئى ولكنه تشبيه للرُّؤْية بالرُّؤْية (تَرَوْنَ كما تَرَوْنَ) فالكاف في (كما ترون) داخلة على مصدر مُؤوّل لأن (ما) مصدرية وتقدير الكلام : (كرؤيتكم القمر ليلة البدر) وحينئذٍ يكون التشبيه للرُّؤْية بالرؤية ، لا المرئي بالمرئي ، والمراد أنكم ترونه رؤية واضحة كما ترون القمر ليلة البدر ؛ ولهذا أعقبه بقوله (لا تضامون في رؤيته) أو لا تضارون في رؤيته فزال الإشكال الآن " [٨٤].

المبحث الخامس: تعليم الصفة بالإشارة "تحقيقاً لها لا تشبيهاً"

لا شك أن الرسول ﷺ أعلم هذه الأمة بالله – عز وجل – فهو المعصوم وهو المؤيد بالوحي وكلامه عن الله وحي يوحى ، وقد بلّغ ما أُنزل إليه من ربه إلى أمته ﷺ. وقد كان من منهجه عليه الصلاة والسلام في

(٨٣) انظر ، ص :٥ ، ١١ من البحث .

(٨٤) المحاضرات السّنية في شرح العقيدة الواسطية لابن عثيمين ، ١ / ٧٨ .

تعليم الأسماء والصفات "الإشارة" وذلك لتحقيق الصفة وليس لتشبيهها بصفات المخلوقين وأيضاً لتوضيحها للناس وتفهيمهم لها .

والرسول ﷺ بفعله ذلك " لايدع مجالاً للشك في أن المراد من هذه النصوص هو ما دلت عليه ظاهراً ، وأن تأويلها وصرّفها عن ظاهرها باطل قطعاً وتحريف للكلم عن مواضعه ، ويزيد ذلك تأكيداً وبياناً أن أحداً من الصحابة لم يسأل رسول الله ﷺ ولم يستفسر عن شيء منها ؛ لأنهم فهموا المراد من ظاهر الخطاب ونصّه . ومما يزيد ذلك تأكيداً أيضاً أن الرسول ﷺ لم يذكر ولا حرفاً واحداً يدل على وجوب التأويل كما يقوله الموجبون للتأويل " (٨٥). ومن الأمثلة على ذلك ما يلي :

١- صفتا السمع والبصر : جاء في سنن أبي داود على شرط مسلم عن أبي هريرة ﷺ أنه قرأ قول الله تعالى : ﴿وكان الله سميعا بصيراً ﴾ فوضع إبهامه على أذنه والتي تليها على عينه وقال : " رأيت رسول الله ﷺ يقرأ ويضع إصبعيه .. " (٨٦).

وقد فهم الصحابة – رضوان الله عليهم – من تلك الإشارة من رسول الله ﷺ أن المقصود هو تحقيق الصفة وعدم مشابهة الله بخلقه لا في ذاته ، ولا في صفاته ؛ لذلك نجد أبا هريرة – رضي الله عنه – أشار كإشارته عليه الصلاة والسلام لأن قدوته هو رسول الله ﷺ (٨٧). وقد فعل هذا – أعني الإشارة – غير واحد من الصحابة اقتداء به عليه الصلاة والسلام فقد روى اللالكائي عن ابن عباس أنه قرأ قوله تعالى : ﴿تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا ﴾ (٨٨) فأشار بيده إلى عينه "(٨٩) وقد فهم الصحابة من خطابه عليه الصلاة والسلام الميسر ومن إشارته الواضحة أن الله يتصف بالسمع والبصر حقيقة ، وأن له عينان لائقتان بجلاله وعظمته ، فهم الصحابة ذلك من الحديث الآنف الذكر ، ومن حديثه ﷺ عن المسيح الدجال .

٢ – صفة العينين : فقد جاء في البخاري أنه لما ذكر الدجال عند النبي ﷺ قال : " إن الله لا يخفى عليكم ، إن الله ليس بأعور ، وأشار بيده إلى عينه – وإن المسيح الدجال أعور عين اليمنى ، كأن عينه عنبة طافية(٩٠) "(٩١) .

يقول الشيخ الغنيمان في شرحه لهذا الحديث : "قوله : (إن الله ليس بأعور) هذه الجملة هي المقصودة من

---

(٨٥) شرح كتاب التوحيد ، الغنيمان ح ٢ / ص : ١٧٣ .

(٨٦) سنن أبي داود ، تحقيق : محي الدين عبد الحميد ، دار الفكر ، رقم الحديث ٤٧٢٨ ، جـ ٤ / ص : ٢٣٣ .

(٨٧) انظر : كتاب صفات الله عز وجل ، صالح علي المسند ، دار المدني ، جدة ، ط ١ ، عام ١٤١٢هـ ، ص : ٦٢ .

(٨٨) سورة القمر ، آية : ١٤ .

(٨٩) كتاب شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة للألكائي ، ط . دار طيبة ، الرياض ، ٣ / ٤١١ .

(٩٠) عنبه طافيه : وهي الحبة التي خرجت عن حد نبتة أخواتها فظهرت من بينها وارتفعت ، وقيل : أراد به الحبة الطافية على وجه الماء ، شبه عينه بها ، انظر : النهاية في غريب الحديث والأثر ، لابن الأثير ، إشراف : علي حسن عبد الحميد ، دار ابن الجوزي ، الدمام - ط١ ، ١٤٢١هـ ، ص : ٥٦٥ ، مادة " طفا" .

(٩١) صحيح البخاري رقم ٦٩٧٢ ، جـ ٦ ، ص : ٢٦٩٥ .

الحديث في هذا الباب، فهذا يدل على أن لله عينين حقيقة؛ لأن العور فقد أحد العينين، أو ذهاب نورها.. ولهذا صار هذا الحديث من الأدلة الواضحة على إثبات تثنية العين لله تعالى ويزيد ذلك وضوحاً إشارته ﷺ إلى عينه لتحقيق الوصف، يعني أن لله عينين سالمتين من كل عيب كاملتين، بخلاف الدجال الفاقد لإحدى عينيه، وذلك من أعظم الأدلة على كذبه "[٩٢].

والصحابة فهموا ذلك آمنوا به متبعين في ذلك رسول الهدى ﷺ، واتباعهم ذلك، وعدم خوضهم فيما لا فائدة فيه – كما هو حال الفلاسفة والمتكلمين – جعلهم يقولوا سمعنا وأطعنا، وجعلهم يعظمون الله حينما يسمعون عن صفاته وأسمائه الحسنى مما كان لذلك أكبر الأثر في عباداتهم وسلوكهم.. وهذا هو الواجب على المؤمن. يقول ابن خزيمة بعد أن ذكر جملة من الآيات تثبت صفة العين: " فواجب على كل مؤمن أن يثبت لخالقه وبارئه ما ثبت الخالق البارئ لنفسه من العين، وغير مؤمن من ينفي عن الله – تبارك وتعالى – ما قد ثبته الله في محكم تنزيله ببيان النبي ﷺ الذي جعله الله مبيناً عنه – عز وجل – في قوله: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾ [٩٣] فبين النبي ﷺ أن لله عينين فكان بيانه موافقاً لبيان محكم التنزيل، الذي هو مسطور بين الدفتين، مقروء في المحاريب والكتاتيب "[٩٤].

ويقول في موضع آخر: " نحن نقول: لربنا الخالق عينان يبصر بهما ما تحت الثرى وتحت الأرض السابعة السفلى، وما في السماوات العُلى "[٩٥].

٣ – صفة اليدين، والقبض، والبسط: جاء في البخاري ومسلم من حديث عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما – أنه قال: " رأيت رسول الله ﷺ وهو على المنبر يقول: " يأخذ الجبار سماواته وأرضه بيديه" وقبض رسول الله ﷺ يديه، وجعل يقبضهما، ويبسطهما قال: " ثم يقول: أنا الرحمن، أنا الملك، أين الجبارون؟ أين المتكبرون؟ " وتمايل رسول الله ﷺ عن يمينه وعن شماله، حتى نظرت إلى المنبر يتحرك من أسفل شيء منه حتى إني لأقول: أساقط هو برسول الله ﷺ"[٩٦].

وهنا أشار رسول الله ﷺ بيديه قبضاً وبسطاً تحقيقاً لصفة اليدين، وأن الله يقبضهما ويبسطهما على الوجه اللائق بجلاله وعظمته[٩٧]. ولا شك أن ما فعله رسول الله ﷺ من الدين الذي أمر الله تعالى بتبليغه للناس وأوجب على رسوله بيانه، وقد فعل ﷺ بفعله وقوله فهو هنا "يقبض يديه ويبسطها عندما ذكر قبض

(٩٢) شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري ١ / ٢٤٢ – ٢٤٣.

(٩٣) سورة النحل، الآية: ٤٤.

(٩٤) كتاب التوحيد لابن خزيمة ١ / ٩٧.

(٩٥) المصدر السابق ١ / ١١٤.

(٩٦) صحيح البخاري ٦ / ١٠٤، وصحيح مسلم رقم ٢٧٨٨، جـ ٤ / ٢١٤٨ – و ٢٧٨٦.

(٩٧) انظر: كتاب صفات الله عز وجل، صالح المسند، دار المدني - جدة، ط٢ - ١٤١٢هـ، ص: ٤٤ – ٤٥.

الله – تعالى – لسماواته وأرضه بيديه تقريراً منه ﷺ لظاهر النص ، وتأكيداً لما يفهمه كل مخاطب عربي يسمع هذا الكلام ولو كان من أبلد الناس . وهذا الذي فعله رسول الله ﷺ لو فعله أحد أمام من يدّعون التحقيق وأنهم أهل السنة لصاحوا به ، وعدوه مشبهاً مجسماً.وكان ﷺ يفعل مثل ذلك كثيراً عند ذكر صفات الله – تعالى - "[٩٨].

يقول أبو يعلي : " أعلم أنه غير ممتنع إطلاق القبض عليه سبحانه ، وإضافتها إلى الصفة التي هي اليد التي خلق بها آدم ؛ لأنه مخلوق باليد من هذه القبضة ، فدل على أنها قبضة باليد ، وفي جواز إطلاق ذلك أنه ليس في ذلك ما يحيل صفاته ولا يخرجها عما تستحقه "[٩٩] .

ويقول ابن القيم : " ورد لفظ (اليد) في القرآن والسنة وكلام الصحابة والتابعين في أكثر من مائة موضع وروداً متنوعاً متصرفاً فيه مقروناً بما يدل على أنها يد حقيقة من الإمساك والطي والقبض والبسط ... "[١٠٠]. فاليد ، والقبض ، والبسط ، والطي ، من صفات الله – تعالى – الاختيارية التي تتعلق بمشيئته وإرادته وهي ثابتة بآيات وأحاديث صحيحة عن رسول الله ﷺ وهي مما يجب الإيمان به لأن ذلك من الإيمان بالله تعالى ، ويحرم تأويلها[١٠١].

ومسألة الإشارة في الصفات ثابتة عن رسول الله ﷺ ، وقد آمن الصحابة – رضوان الله عليهم – بذلك ونقلوها لنا واضحة كما تلقوها من المعصوم ﷺ، وأصبح ذلك مستقراً عند السلف الصالح – رضوان الله عليهم – اقتداءً واتباعاً.

أخرج الترمذي بإسناد صحيح أيضاً من حديث سلمان بن حرب حدثنا حماد بن سلمة عن ثابت عن أنس ﷺ : " أن النبي ﷺ قرأ هذه الآية : ﴿فَلَمَّا تَجَلَّىٰ رَبُّهُۥ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُۥ دَكًّا﴾[١٠٢] قال حماد وهكذا وأمسك سليمان بطرف إبهامه على أنملة إصبعه اليمنى ، قال فساخ الجبل وخرَّ موسى صعقاً "[١٠٣]. بل إنهم أنكروا على من أنكر الإشارة أو تردد فيها لأنها من الدين ، فقد جاء في المسند عن الإمام أحمد بإسناد صحيح : " حدثنا أبو المثنى معاذ بن معاذ العنبري قال حدثنا حماد بن سلمة حدثنا ثابت البناني عن أنس بن مالك ﷺ عن النبي ﷺ في قوله– تعالى : ﴿فَلَمَّا تَجَلَّىٰ رَبُّهُۥ لِلْجَبَلِ﴾[١٠٤] قال . قال هكذا يعني أنه أخرج طرف الخنصر قال أحمد أرانا معاذ قال : فقال

(٩٨) شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري : ٢ / ١٧٣ .

(٩٩) إبطال التأويلات ، ص : ١٦٨ .

(١٠٠) مختصر الصواعق المرسلة ٢ / ١٧١ .

(١٠١) انظر : شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري ١ / ١٤٠ ، وصفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ٢٣٨ – ٢٣٩ .

(١٠٢) سورة الأعراف ، آية : ١٤٣ .

(١٠٣) السنن للترمذي رقم : ٣٢٨٢ ، وصحيح سنن الترمذي : ٣ / ٥١ .

(١٠٤) سورة الأعراف ، آية : ١٤٣ .

له حميد الطويل : ما تريد إلى هذا يا أبا محمد قال فضرب صدره ضربة شديدة وقال من أنت يا حميد وما أنت يا حميد يحدثني به أنس بن مالك عن النبي ﷺ، فتقول أنت ما تريد إليه ؟! "[١٠٥].

فهذا يدل على اتباع السلف والاقتداء به ، ويدل على إنكارهم للرسول ﷺ على من أنكر ما جاء عنه ﷺ من الإشارة عند مخاطبة الصحابة وتعليمهم صفات الله – تعالى – ، ولعلي أشير هنا إلى فهم الصحابة رضوان الله عليهم لمعنى التجلي – وهو الظهور للعيان – [١٠٦] وأنها صفة كسائر صفاته – عز وجل – آمنوا بها حقيقة ولم يشتغلوا بكيفيتها لأن الله سبحانه وتعالى ليس كمثله شيء لا في ذاته ، ولا في صفاته – عز وجل –[١٠٧].

وحينما نخاطب الناس بمثل ما خاطب به الرسول ﷺ أصحابه ، وخاصة عند تعليمنا لهم الأسماء والصفات فإن ذلك سوف يؤثر في نفوسهم وفي علاقتهم بربهم ، فلو تحدثنا إليهم عن صفة التجلي كما وردت في الكتاب والسنة ، وأنه يجب الإيمان بها وإثباتها من غير تمثيل ولا تشبيه ولا سؤال عن الكيفية وقلنا لهم إن ربكم تجلي للجبل كما أخبر عن نفسه وكما فسر ذلك رسوله ﷺ وآمن بها وأثبتها حقيقة ومن بعده الصحابة والتابعون وسلف هذه الأمة، وأنه " إذا كان الله سبحانه وتعالى قد تجلى في هذه الحياة الدنيا للجبل ، فإنه سبحانه يتجلى يوم القيامة لأنبيائه ورسله وأوليائه كما أخبر بذلك الصادق المصدوق في قوله من حديث طويل : " فيتجلى لهم يضحك ... "[١٠٨] فيرجون ما عند الله ويعملون لذلك اليوم ويتمنون لقاء ربهم عز وجل .

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله تعالى – :(وقدثبت في لأحاديث الصحيحة "أنه إذا تجلى لهم يوم القيامة سجد له المؤمنون ،ومن كان يسجد في الدنيا رياءً يصيرُ ظهره مثل الطبق ")[١٠٩] ويقول الشيخ حافظ الحكمي : " وقوله فتنظرون إليه وينظر إليكم فيه إثبات صفة التجلي لله– عز وجل – وإثبات النظر له وإثبات رؤيته في الآخرة ونظر المؤمنين إليه "[١١٠] .

وقبل أن أختم حديثي عن "الإشارة" أود أن أسوق حديث رسول الله ﷺ لأصحابه حينما ودعهم في حجة الوداع ، وذلك حين رفع إصبعه إلى السماء ،

(١٠٥) المسند للإمام أحمد ، ٣ / ١٢٥ .

(١٠٦) يقول ابن منظور في (لسان العرب) جـ ١ ص :٦٧ ، قال الزجاج : " تجلى ربه للجبل " أي : ظهر وبان . قال : وهذا قول أهل السنة والجماعة" ؛ وقال الخليل بن أحمد الفراهيدي في (العين) جـ ، ص : . قال الله عز وجل : ﴿ فَلَمَّا تَجَلَّىٰ رَبُّهُۥ لِلْجَبَلِ ﴾ أي ظهر وبان " .

(١٠٧) انظر : دفع إيهام التشبيه ن للسمهري ، ص : ١٩٠ .

(١٠٨) صحيح مسلم ١/١٧٧ ، ومسند الإمام أحمد ٣ / ٣٨٣ ، ٣٤٥ .

(١٠٩) فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ٢٣ / ٧٦ .ومعنى الطبق : فقارالظهر ، واحدتهاطبقة ، يريدأنه صارفقارهم كله كالفقارةالواحدة ، فلايقدرون على السجود."النهايةفي غريب الحديث ص٥٥٨مادة طبق"، وانظر : عمدة القاري للعيني٢٥/١٢٩

(١١٠) معارج القبول للشيخ حافظ الحكمي : ٢ / ٧٧٢ .

وهو يخطب الناس في أكبر جمع وذلك يوم عرفه عام حجة الوداع ، فإن الصحابة رضوان الله عليهم لم يجتمعوا اجتماعاً أكبر من ذلك الجمع إذ أن الذي حج معه بلغ نحو مائة ألف ، والذين مات عنهم نحو مائة وأربعة وعشرين ألفاً . يعني عامة المسلمين حضروا ذلك الجمع[١١١] فقال عليه الصلاة والسلام : "ألا هل بلغت ؟ قالوا : نعم . وكان يقول اللهم أشهد يُشير إلى السماء بإصبعه وينكتها إلى الناس "[١١٢] ، وهذا إثبات للعلو بفعله[١١٣] وإشارته ﷺ أمام هذا الحشد الهائل من الناس ، وقد فهموا المراد من ذلك القول ومن تلك الإشارة ، وقد تحدثت عن صفة العلو فيما سبق من هذا البحث[١١٤].

وأختم حديثي عن الإشارة بأقوال أهل العلم في الإجابة على من سأل هذا السؤال : (هل لي أن أفعل كما فعل الرسول ﷺ؟ في قضية الإشارة حينما علمّ الأسماء والصفات)؟.

فالجواب : هناك قولان لأهل العلم في ذلك هما :

القول الأول : من العلماء من قال "نعم" أفعل كما فعل الرسول لست أهدى للخلق من رسول الله ﷺ ولست أشد تحرزاً من أن يضاف إلى الله ما لا يليق به من الرسول ﷺ.

القول الثاني : ومنهم من قال : لا حاجة إلى أن تُفْعل ما دمنا نعلم أن المقصود هو التحقيق فهذه الإشارة إذاً غير مقصودة بنفسها إنما هي مقصودة لغيرها وحينئذٍ لا حاجة إلى أن تشير لا سيما إذا كان يخشى من هذه الإشارة توهم الإنسان المثل . كذلك فيما إذا كنت أمام عامة من الخلق لا يفهمون الشيء على ما ينبغي . فهذا ينبغي التحرز منه ولكل مقام مقال "[١١٥] ، وأقول إن النفس تميل إلى القول الأول اقتداء برسول الله ﷺ لا سيما وأن الصحابة والتابعين ساروا على هذا في نقلهم لأحاديث الصفات وفعلهم للإشارة عند نقلهم لتلك الأحاديث التي أشار فيها رسول الله ﷺ لتحقيق الصفة لا للمشابهة ، وبالنسبة للقول الثاني الذي يخشى أصحابه توهم العامة من أن المقصود بالإشارة هو المماثلة أو المشابهة فإنه يرد عليه بأن يُفهّم الناس المقصود من الإشارة ، وأن ذلك فعله الرسول ﷺ أمام العامة والخاصة ولم يخش من ذلك المحذور الذي توجس منه أهل القول الثاني ، والله أعلم .

المبحث السادس: الإقرار والإنكار

ومن منهجه ﷺ في تعليم الأسماء والصفات إقراره ﷺ وموافقته على ما يوصف الله به سواء من

---

(١١١) انظر : المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية : ١/ ٣٥٠ .

(١١٢) رواه مسلم ، رقم : ١٢١٨ جـ ٢ ، ص : ٨٩٠ .

(١١٣) انظر : المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية ١٠ / ٣٥٠

(١١٤) انظر ص :٨٠ منّ هذا البحث .

(١١٥) المحاضران السَّنية : ١ / ١٦٥ .

قبل الصحابة أو غيرهم ، وذلك إذا كان صحيحاً فهو مؤيد بالوحي ومعصوم ﷺ وهو أعلم الخلق بربه – عزّ وجلّ - ، ويقابل ذلك إنكاره ﷺ فيما لو وصف الله تعالى بما لا يليق به – عز وجل -[116] . وإنكاره ﷺ أيضاً على أيّ خطأ في جانب الأسماء والصفات. وسأسوق ما يدل على الإقرار ، وكذلك ما يدل على الإنكار ، وهذا المبحث جعلته في مطلبين هما : .

المطلب الأول: الإقرار

ومن الأمثلة عليه :

١- صفة الأصابع لله – تعالى – : جاء في صحيح البخاري ومسلم عن عبد الله بن مسعود قال : " جاء حبر إلى النبي ﷺ فقال : يا محمد – أو يا أبا القاسم – إن الله تعالى يمسك السماوات يوم القيامة على إصبع والأراضين على إصبع ، والجبال والشجر على إصبع ، والماء والثرى على إصبع ، وسائر الخلق على إصبع . ثم يهزهن فيقول : أنا الملك . أنا الملك . فضحك رسول الله ﷺ تعجباً مما قال الحبرُ . تصديقاً له . ثم قرأ : ﴿ وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦ وَٱلْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ وَٱلسَّمَٰوَٰتُ مَطْوِيَّٰتُۢ بِيَمِينِهِۦ ۚ سُبْحَٰنَهُۥ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾[117][118].

(١١٦) انظر : تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات ، لفوز الكردي ، ص : ٢٢٢ – ٢٢٣ .

(١١٧) سورة الزمر ، آية : ٦٧ .

(١١٨) صحيح البخاري ، رقم ٧٤١٥ ، ص : ١٤١٢ ، وصحيح مسلم رقم ٢٧٨٦ ، ص : ١١٢١ .

فالرسول ﷺ في هذا الحديث أقرَّ الحبر على ما قال وأقره على صفة الأصابع لله تعالى وأنها حقيقة تليق بجلاله وعظمته ، حتى أنه ﷺ ضحك تعجباً وتصديقاً له[119] وقرأ قول الله تعالى: ﴿ وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦ ﴾[120].

وفهم الصحابة المراد من ذلك الإقرار وأن الله له أصابع تليق بجلاله وعظمته لا تشبه أصابع المخلوقين ، ولم ينكروا ذلك ولم يؤوّلوا الحديث ، ولم يقولوا لعل ذكر الأصابع من تخليط اليهودي ، ولم يقولوا عن ضحك رسول الله ﷺ للحبر أن ذلك الضحك يحتمل الرضا والإنكار، ولم يقولوا لم يرد ذكر الأصابع في القرآن ، ولم يقولوا إن الأصابع خلقاً يخلقه الله ليحمله ما تحمله الأصابع ، أو أنها نعمة النفع والدفع وأثر الفضل والعدل كما هو الحال عند أهل التأويل [121] بل إنهم رضوان الله عليهم آمنوا وصدقوا ما قاله نبي الله عليه الصلاة والسلام ؛ لأنه لا ينطق عن الهوى ، والله أمره بالبلاغ والبيان ، ومن المحال أن يسكت رسول الله ﷺ عن شيء لا يجوز أن ينسب لله – تعالى - . يقول الشيخ الغنيمان : " ومن

(١١٩) انظر : شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري للغنيمان : ١ / ٢٦٤ .

(١٢٠) سورة الزمر ، آية : ٦٧ .

(١٢١) انظر : شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري ، الغنيمان : ١ / ٢٧١ ، وفتح الباري ١٧ / ١٦٩ ، والصفات الإلهية ، لمحمد أمان ، ص : ٣١٣.

المحال أن يأمر الله نبيه بتبليغ ما أنزل إليه من ربه ، وينزل عليه ﴿ ٱلْيَوْمَ يَئِسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِ ۚ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ﴾(١٢٢) ثم يترك هذا الباب، فلا يميّز ما يجوز نسبته إليه مما لا يجوز ، مع حضه على التبليغ عنه بقوله : "ليبلغ الشاهد الغائب"(١٢٣) حتى نقلوا أقواله ، وأفعاله ، وأحواله، وصفاته ، وما فعل بحضرته فدل على أنهم اتفقوا على الإيمان بها، على الوجه الذي أراده الله فيها ووجب تنزيهه عن مشابهة المخلوقات ، بقوله – تعالى - : ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ﴾(١٢٤) فمن أوجب خلاف ذلك بعدهم، فقد خالف سبيلهم، وبالله التوفيق "(١٢٥).

والصحابة عرفوا من خلال تلك الصفة عظمة الباريء – عز وجل - ، وقد كان ذلك الحبر يشير بأصابعه ولم ينكر عليه رسول الله ﷺ، بل أقره وصدّقه (١٢٦).

و" كان السلف إذا رووا هذا الحديث أشاروا بأصابعهم واحداً واحداً حتى آخرها ولم ينكر ذلك عليهم . وكانوا يفعلون ذلك تحقيقاً منهم لإثبات أصابع الرحمن – عز وجل – وليس تمثيلاً لها بأصابع خلقه . وقدوتهم في ذلك رسول الله ﷺ حيث كان إذا روى حديث : " يقبض الله سمواته بيده والأرض باليد الأخرى ثم يهزهن "(١٢٧) كان عليه الصلاة والسلام يقبض يديه ويبسطها تحقيقاً لإثبات صفة اليدين لله – عز وجل – وليس تمثيلاً لها بأيدي خلقه تعالى الله عن ذلك "(١٢٨).

يقول البغوي : " والإصبع المذكورة في الحديث صفةٌ من صفات الله – عز وجل – وكذلك كل ما جاء به الكتاب أو السنة في هذا القبيل من صفات الله – تعالى – كالنفس ، والوجه ، والعين، واليد ، والرجل ، والإتيان ، والمجيء ، والنزول إلى السماء الدنيا ، والاستواء على العرش ، والضحك ، والفرح "(١٢٩).

ويقول ابن قتيبة : " ... ولا نقول إصبعٌ

---

(١٢٢) سورة المائدة ، الآية : ٣ ..

(١٢٣) رواه البخاري في صحيحه، رقم: ١٦٥٢، ج٢، ص٦١٩. ومسلم في صحيحه رقم: ١٦٧٩، ج٣، ص:١٣٠٦.

(١٢٤) سورة الشورى ، آية : ١١ .

(١٢٥) فتح الباري بشرح صحيح البخاري ١٣ / ٣٩٠ .

(١٢٦) انظر : كتاب السنة لعبد الله ابن الإمام أحمد ، ص : ٥٥ ، وتفسير الطبري : ٢٤ / ٢٦ ، وفتح الباري بشرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني: ١٣ / ٣٩٧ ، وشرح كتاب التوحيد للغنيمان : ١ / ٢٦٦ ، وما بعدها .

(١٢٧) رواه البخاري في صحيحه ، رقم : ٧٠٧٥ ، ج ٦ ، ص: ٢٧٢٩ ، ومسلم في صحيحه رقم : ٢٧٨٦ ، ج٤ ، ص : ٢١٤٧ .

(١٢٨) كتاب صفات الله عز وجل المسند ، ص : ٥٤ ، وما بعدها

(١٢٩) شرح السنة ، الحسين بن مسعود البغوي ، تحقيق : شعيب الأرناؤوط ، محمد الشاويش ، بيروت ط ، ١٣٩٤هـ، ص : ١٦٨ .

كأصابعنا، ولا يدٌ كايدينا ، ولا قبضة كقبضتنا ؛ لأن كل شيء منه – عز وجل – لا يشبه شيئاً منّا " [١٣٠].

وهناك أمثلة أخرى على إقرار الرسول ﷺ كـإقراره للجارية حينما سألها أين الله فقالت في السماء ، وسبق الكلام عن هذا الحديث وعن صفة العلو [١٣١].

٢- صفة (البديع) لله تعالى : ومن ذلك ما جاء في سنن ابن ماجه من حديث أنس بن مالك ﷺ أنه قال : " سمع النبي ﷺ رجلاً يقول : اللهم إني أسألك بأن لك الحمد ، لا إله إلا أنت وحدك ، لا شريك لك ، المنان ، بديع السماوات والأرض ، ذو الجلال والإكرام ، فقال : "لقد سأل الله باسمه الأعظم ، الذي إذا سئل به ، أعطى ، وإذا دُعي به أجاب" [١٣٢] .

فالله – تعالى – يوصف بأنه بديع السماوات والأرض[١٣٣] وما فيهن وهي صفة ثابتة له بالكتاب والسنة[١٣٤] .

يقول الشيخ عبد الرحمن السعدي – رحمه الله تعالى: " بديع السماوات والأرض ؛ أي : خالقهما ومبدعهما في غاية ما يكون من الحسن والخلق البديع والنظام العجيب المحكم " [١٣٥].

المطلب الثاني: الإنكار

ومن الأمثلة عليه :

١- صفة المشيئة لله – تعالى – : إنكاره ﷺ على الأعرابي الذي قال له : " ما شاء الله وشئت ، فقال ﷺ: " أجعلتني لله نداً ؟ بل ما شاء الله وحده " وفي رواية : " أجعلتني لله عدلاً " [١٣٦].

فالمشيئة صفة ثابتة لله – تعالى – بالكتاب والسنة على الوجه اللائق بجلاله وعظمته ولا تشبه مشيئة المخلوقين [١٣٧]. والرسول ﷺ " بهذا الاستفهام يستنكر اللفظ الذي فيه مساواة بينه وبين رب العالمين ، ويبين حقه تعالى في التفرد والوحدانية "[١٣٨] .

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : "وكذلك وصف نفسه بالمشيئة ، ووصف عبده بالمشيئة ... وكذلك وصف نفسه بالإرادة ، ووصف عبده بالإرادة ... ومعلوم أن مشيئة الله ليست مثل مشيئة

---

(١٣٠) تأويل مختلف الحديث ، عبد الله بن مسلم ابن قتيبة ، تحقيق محمد الأصفر ، ط ١ ، ١٤٠٩ هـ ، ص : ٢٤٥ .

(١٣١) انظر ص : ٨ من البحث .

(١٣٢) صحيح سنن ابن ماجه للألباني رقم ٣١١٢ .

(١٣٣) يقول ابن منظور : في مادة (ب د ع) : " بديع السماوات والأرض ، أي : خالقهما ومبدعهما ؛ فهو سبحانه الخالق المخترع لا عن مثال سابق " لسان العرب ج ١، ص : ٢٣٠ .

(١٣٤) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة، ص : ٦٨ .

(١٣٥) تفسير السعدي : ٥ / ٣٠٣ .

(١٣٦) رواه ابن ماجه في سننه ١ / ٦٨٤ ، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة : ١ / ٢١٦ ، رقم ١٣٩ .

(١٣٧) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٥٠ .

(١٣٨) تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات ، فوز الكردي ، ص: ٢٢٣ .

العبد ، ولا إرادته مثل إرادته . . "[١٣٩] .

٢- صفة (الحكمة) لله تعالى : ومن إنكاره ﷺ ما جاء في حديث هانئ بن يزيد ﵁ أنه لما وفد إلى رسول الله ﷺ مع قومه : سمعهم يكنونه بأبي الحكم ، فدعاه رسول الله ﷺ فقال : " إن الله هو الحكم ، وإليه الحُكم ، فلِمَ تكنى أبا الحكم ؟ "[١٤٠] .

فالله تعالى يوصف "بأنه الحاكم والحكم، والحَكَم، اسم له ثابت بالكتاب والسنة، .. والحكم والحاكم بمعنى واحد ؛ إلا أن الحَكَم أبلغ من الحاكم ، وهو الذي إليه الحُكْم ، وأصل الحُكم منع الفساد والظلم ونشر العدل والخير "[١٤١] .

٣- صفة (الطبيب) لله تعالى: ومن ذلك ما جاء في حديث أبي رمثة ﵁ ؛ أنه قال للنبي ﷺ: أرني هذا الذي بظهرك ؛ فإني رجل طبيب.قال "الله الطبيب، بل أنت رجل رفيق ، طبيبها الذي خلقها "[١٤٢] .

قال شمس الدين الحق أبادي في شرحه

(١٣٩) شرح الرسالة التدمرية لابن تيمية ، شرح الشيخ : عبد الرحمن البراك ، إعداد سلمان الغصن ، كنوز أشبيليا – الرياض ، ط ١ ، ١٤٢٥هـ ، ص : ١٠٧ ، وما بعدها .

(١٤٠) رواه أبو داود (صحيح سنن أبي داود ، للألباني : ٤١٤٥ ، ورواه النسائي (صحيح سنن النسائي ، للألباني: ٤٩٨٠ .

(١٤١) صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٠٣ / ٧ .

(١٤٢) رواه أبو داود واللفظ له (صحيح سنن أبي داود ، للألباني : ٣٥٤٤) ، والإمام أحمد (٧١٠٩ و ٧١١٠ بتحقيق شاكر) ، وابن حبان في صحيحه (٥٩٩٥) وغيرهم، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة ١٥٣٧) .

للحديث ، أي : أنت ترفق بالمريض ، وتتلطفه والله هو يبرئه ويعافيه "[١٤٣]. فالله يوصف بأنه – عز وجل – (الطبيب)[١٤٤] ، وهذا ثابت بالحديث الصحيح الآنف الذكر ، وأيضاً ما جاء في حديث عائشة – رضي الله عنها – ، قالت : " ثم مرض رسول الله ﷺ، فوضعت يدي على صدره فقلت : اذهب البأس رب الناس ، أنت الطبيب ، وأنت الشافي . وكان رسول الله ﷺ يقول : " الحقني بالرفيق الأعلى والحقني بالرفيق الأعلى "[١٤٥].

فالرسول ﷺ بإنكاره هذا علمّ الناس أسماء الله وصفاته وحرمة الشرك فيها ، وأنه تعالى يختص بأسماء وصفات لا يشاركه أحد فيها ، فهنا علمهم عليه الصلاة والسلام أن لله مشيئة تليق به ولا يجوز مشاركته – عز وجل – فيها لذلك أنكر على الأعرابي، وبيّن أن الحكم والطبيب إسمان من أسماء الله لا يتسمى بهما إلا هو – عز وجل – ، و " قد كان ﷺ يعظم ربه – تبارك وتعالى – بقلبه ، وفعله ، ويدعو الناس إلى تحقيق عبوديتهم لله وتوحيدهم له ، وإذا حدث أمامه ما يتنافى مع هذا التعظيم والتوحيد أنكر على الفاعل وعرّفه بحق الله

(١٤٣) عون المعبود : ١١ / ٢٦٢ ..

(١٤٤) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٢٠٢ ..

(١٤٥) رواه احمد في المسند : ٦ / ١٠٨ ، وانظر السنن الكبرى ٤ / ٣٦٤ ، ٦ / ٢٥١ .

العظيم وما ينبغي من الإجلال والتوقير " [١٤٦].

المبحث السابع: الترغيب والترهيب

الترغيب والترهيب طريقة سار عليها الرسول ﷺ في تعليمه للأسماء والصفات، ولا شك أن الترغيب والترهيب لهما الأثر الكبير في التعليم والتأثير، ومن ذلك :

١- **صفة (القدرة) لله تعالى**: ما جاء عنه ﷺ في الحديث الذي رواه مسلم عن أبي مسعود البدري قال : كنت أضرب غلاماً لي بالسَّوط ، فسمعت صوتاً من خلفي "اعلم أبا مسعود " فلم أفهم الصوت من الغضب . قال : فلما دَنَا مني إذ هو رسول الله ﷺ، فإذا هو يقول : " اعلم ، أبا مسعود ، اعلم أبا مسعود " قال : فألقيت السَّوط من يدي ، فقال : " اعلم أبا مسعود أن الله أقدر عليك منك على هذا الغلام " قال: فقلت : لا أضرب مملوكاً بعده أبداً " ، وفي رواية : " فقلت : يا رسول الله ، هو حُرٌّ لوجه الله. فقال : " أما لو لم تفعل ، للفحتك النار، أو لمستك النار " [١٤٧]. فهنا بيّن الرسول ﷺ لهذا الصحابي أن الله يتصف بالقدرة وأن قدرته عظيمة وأنها لا تشابه قدرة المخلوقين[١٤٨]؛ وأنه تعالى أقدر عليه من قدرته على هذا المملوك ، ففهم الصحابي المراد واستفاد أيضاً من أسلوب الرسول ﷺ في الترهيب مما جعله ينتهي عن الضرب في الحال ويرمي بالسوط ثم يعتق العبد مباشرة، ثم يبيّن له الرسول ﷺ الجزاء فيما لو لم يعتقه من قصة أبي مسعود مع غلامه .

٢- **صفة (الرفق) لله تعالى** : ومن الأمثلة على تعليم الرسول ﷺ الأسماء والصفات عن طريق الترهيب ما جاء في صحيح مسلم من حديث عائشة – رضي الله عنها – أن رسول الله ﷺ قال : " اللهم من ولي من أمر أمتي شيئاً ، فشقّ عليهم ، فاشقُقْ عليه ، ومن ولي من أمر أمتي شيئاً ، فرفق بهم ، فارفق به " [١٤٩].

فالرفق صفة لله – عز وجل – وهي من الصفات الفعلية ، والرفيق من أسمائه تعالى ، فقد جاء عنه ﷺ في الحديث المتفق عليه أنه قال : " يا عائشة: إن الله رفيق ، يحب الرفق في الأمر كله " [١٥٠].

يقول أبو يعلي الفراء : " اعلم أنه غير ممتنع وصفه بالرفق لأنه ليس في ذلك ما يحيل على صفاته، وذلك أنَّ الرفق هو الإحسان والإنعام،

---

(١٤٦) تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات ، ص : ٢٢٢ – ٢٢٣ .

(١٤٧) صحيح مسلم ، رقم الحديث ١٦٥٩ ، ج٣ ، ص : ١٢٨١ .

(١٤٨) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٢٤٠ .

(١٤٩) صحيح مسلم رقم ١٨٢٨ ، ص : ٩٠٨ .

(١٥٠) صحيح البخاري ن رقم ٦٩٢٧ ، وصحيح مسلم ، رقم ٤٠٢٧ .

وهو موصوف بذلك لما فيها من المدح ، ولأن ذلك إجماع الأمة "[١٥١].

ويقول الشيخ الهراس : " ومن أسمائه (الرفيق) ، وهو مأخوذ من الرفق الذي هو التأني في الأمور والتدرج فيها ، وضده العنف الذي هو الأخذ فيها بشدة ، واستعجال "[١٥٢] .

فالرسول ﷺ رغبّ هنا ورهبّ وعلّم الناس أن الله يتصف بالرفق ، ومن رفق بالناس رفق الله به ، ومن لم يرفق بهم شق عليه .

٣- **صفة (البشاشة) أو البشبشة** : فقد جاء عنه ﷺ في الترغيب ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه ، أنه عليه الصلاة والسلام ، قال : " ما توطن رجل مسلم المساجد للصلاة والذكر ؛ إلا تبشبش الله له كما يتبشبش أهل الغائب بغائبهم إذا قدم عليهم " رواه ابن ماجه ، وصححه الألباني[١٥٣] . وفي رواية أخرى للإمام أحمد : بلفظ "لا يتوضأ أحدكم فيحسن الوضوء "[١٥٤] وصحح إسناده أحمد شاكر – رحمه الله تعالى - [١٥٥] .

فهذا ترغيب منه عليه الصلاة والسلام في المساجد وفي الجلوس فيها لذكر الله تعالى وعبادته وتعليم منه ﷺ للناس بصفة من صفات الله – عز وجل – ألا وهي البشبشة ، أو البشاشة[١٥٦] ، وقد فهم الصحابة رضوان الله عليهم أنها بشاشة حقيقية تليق بالله – تعالى – وأخذوا النص على ظاهره من غير تأويل أو تردد في قبول ذلك .

يقول أبو يعلي الفراء بعد أن تكلم عن إثبات صفة الفرح لله تعالى : " وكذلك القول في البشبشة ؛ لأن معناه يقارب معنى الفرح ، والعرب تقول : رأيت لفلان بشاشة ، وهشاشة ، وفرحاً ، ويقولون : فلان هش بش فرح ، إذا كان منطلقاً ، فيجوز إطلاق ذلك كما جاز إطلاق الفرح[١٥٧] .

المبحث الثامن: الحديث عن أسماء الله وصفاته ابتداءً

الحديث عن الله وعن أسمائه وصفاته ابتداءً ومباشرة من منهجه ﷺ في تعليم الأسماء والصفات ، فحديثه عن ربه – عز وجل تشتاق إليه النفوس ، وتلتذّ به القلوب[١٥٨] ومن ذلك :

---

(١٥١) إبطال التأويلات ، ص : ٤٦٧ .

(١٥٢) صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٥٤ .

(١٥٣) سنن ابن ماجةرقم٨٠٠ج١ص٢٦٢ ، و صحيح سنن ابن ماجه للألباني ،رقم : ٦٥٢ ، ورواه أحمد في المسندبرقم ٨٣٣١ج٢ص٣٢٨ ، والطيالسي ٢٣٣٤ ، والحاكم : ١ / ٢١٣ ، وقال على شرط الشيخين ووافقه الذهبي والألباني في صحيح الترغيب : ٣٢٥ ، ورواه ابن خزيمة / ١٥٠٣ .

(١٥٤) المسند : برقم٨٠٥١ ،ج٢ص٣٠٧..

(١٥٥) نفس المصدر السابق .

(١٥٦) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٧٣ .

(١٥٧) إبطال التأويلات ، لأبي يعلي الفراء : ١ / ٢٤٣ .

(١٥٨) انظر: تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات ، ص : ٢٢٠ .

١- قوله ﷺ: "إن لله تسعة وتسعين اسماً، مائة إلا واحدة، لا يحفظها أحد إلا دخل الجنة وهو وتر يحبّ الوتر"[(١٥٩)]. فالرسول ﷺ علّم الصحابة أن لله تسعة وتسعين اسماً وحثهم على حفظها وتعبد الله بها، ورغبهم في ذلك فقد جاء في رواية أخرى في البخاري "من حفظها دخل الجنة"[(١٦٠)]، وقوله ﷺ: "إن لله تسعة وتسعين اسماً" لا يقصد بهذا حصر أسماء الله تعالى في هذا العدد المذكور، وإنما قصد الإخبار عما يترتب على إحصائها وجزائه كما تقول: عندي مائة كتاب أعددتها للإعارة فلا ينفي أن يكون عندك كتب غيرها، فأسماء الله – تعالى – لا تدخل تحت الحصر ولا تحد بعدد"[(١٦١)]. ثم علمهم ﷺ بأن الله وتر ويوصف – عز وجل بأنه وِتْر و "الوتر" من أسمائه – عز وجل.

قال الخطابي: "الوتر: الفرد. ومعنى الوتر في صفة الله – جل وعلا: الواحد الذي لا شريك له، ولا نظير له، المتفرد عن خلقه، البائن منهم بصفاته، فهو سبحانه وِتْر، وجميع خلقه شفع، خُلقوا أزواجاً"[(١٦٢)].

ويقول البيهقي: "الوتر: هو الفرد الذي لا شريك له ولا نظير، وهذه صفة يستحقها بذاته"[(١٦٣)].

٢- صفات (المحبة والحلم والحياء والستر) لله – تعالى –: ففي الحديث الذي رواه يعلى بن أمية رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "إن الله – عز وجل – حليم، حييّ، ستير، يحب الحياء والستر، فإذا اغتسل أحدكم؛ ليستتر"[(١٦٤)].

اشتمل هذا الحديث على أسماء وصفات عدَّة علمها الرسول ﷺ لأصحابه، وهي الحليم، والحيي، والستير، ويؤخذ منها أنه عز وجل يوصف بالحلم، والحياء، والستر، وأيضاً اشتمل الحديث على صفة المحبة وأن الله تعالى يحب، كل ذلك أثبته لله رسوله ﷺ على الوجه اللائق بجلاله وعظمته جلّ في علاه.

أ) **فالله يوصف بالحلم، ومن أسمائه الحلم**[(١٦٥)]:

قال الشيخ الهراس: "ومن أسمائه سبحانه (الحليم) و (العفو)؛ فالحليم الذي له الحلم الكامل الذي وسع أهل الكفر والفسوق

---

(١٥٩) رواه البخاري في صحيحه رقم: ٦٠٤٧، ج٥، ص: ٢٣٥٤، ومسلم في صحيحه، رقم: ٢٦٧٧، ج٤، ص: ٢٠٦٢.

(١٦٠) رواه البخاري في صحيحه رقم: ٦٠٤٧، ج٥، ص: ٢٣٥٤.

(١٦١) انظر: شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري: ١ / ١٨٦، وما بعدها. وقد تحدّث المؤلف فيه عن هذا بتوسع.

(١٦٢) شأن الدعاء، أبو سليمان حمد الخطابي، تحقيق أحمد الدقاق، ط١، ١٤٠٤هـ، ص: ٢٩ – ٣٠.

(١٦٣) الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد، أبو أحمد بن الحسين البيهقي، تعليق وتخريج، أحمد عصام الكاتب، دار الآفاق الجديدة، ط ١، ١٤١٢هـ

(١٦٤) رواه أبو داود: ٢ / ٧٨، والنسائي: ١ / ٢٠٠ (انظر: صحيح سنن النسائي: ١ / ٨٧، وأرواء الغليل: ٧ / ٣٦٧ للألباني).

(١٦٥) انظر: صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة، ص: ١١٧.

والعصيان، حيث أمهلهم ولم يعاجلهم بالعقوبة، رجاء أن يتوبوا، ولو شاء لأخذهم بذنوبهم فور صدورها منهم ؛ فإن الذنوب تقتضي ترتب آثارها عليها من العقوبات العاجلة المتنوعة، ولكن حلمه سبحانه هو الذي اقتضى إمهالهم، كما قال تعالى: ﴿وَلَوْ يُؤَاخِذُ ٱللَّهُ ٱلنَّاسَ بِمَا كَسَبُوا۟ مَا تَرَكَ عَلَىٰ ظَهْرِهَا مِن دَآبَّةٍ وَلَٰكِن يُؤَخِّرُهُمْ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَإِذَا جَآءَ أَجَلُهُمْ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِعِبَادِهِۦ بَصِيرًۢا﴾(١٦٦)" (١٦٧).

ب) **ويوصف – عز وجل – بالحياء ، والحيي من أسمائه – تعالى –** " وحياؤه تعالى وصف يليق به، ليس كحياء المخلوقين ، الذي هو تغير وانكسار يعتري الشخص عند خوف ما يعاب أو يذم ، بل هو ترك ما ليس يتناسب مع سعة رحمته وكمال جوده وكرمه وعظيم عفوه وحلمه ، فالعبد يجاهره بالمعصية مع أنه أفقر شيء إليه وأضعفه لديه ، ويستعين بنعمه على معصيته ، ولكن الرب سبحانه مع كمال غناه وتمام قدرته عليه يستحي من هتك ستره وفضيحته ، فيستره بما يهيؤه له من أسباب الستر، ثم بعد ذلك يعفو عنه ويغفر "(١٦٨) .

ج) **والله يوصف بأنه ستير ومن أسمائه الستير**(١٦٩)، أي أنه – تعالى – " يحب الستر لعباده المؤمنين، ستر عوراتهم ، وستر ذنوبهم ، فيأمرهم أن يستروا عوراتهم ، وأن لا يجاهروا بمعاصيهم في الدنيا ، وهو يستر عليهم في الآخرة"(١٧٠) .

د) **والمحبة صفة لله تعالى ثابتة بالكتاب والسنة،** وقد فهم الصحابة رضوان الله عليهم أنها محبة حقيقية وليس المقصود بها إرادة الثواب كما زعمت المؤولة ؛ فأهل السنة يثبتونها ويثبتون لازمها وأثرها، وهو إرادة الثواب وإكرام من يحبه الله تعالى (١٧١).

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : " إن الكتاب والسنة وإجماع المسلمين أثبتت محبة الله لعباده المؤمنين ومحبتهم له . وهذا أصل دين الخليل إبراهيم إمام الحنفاء عليه السلام " (١٧٢) .

هذه أمثلة على أخبار الرسول ﷺ عن ربّه مباشرة على سبيل المثال لا الحصر ؛ لأن الأمثلة على ذلك كثيرة ؛ فالرسول ﷺ أخبر عن ربه في مواطن جدّ كثيرة ، فهو يخبر عن ربّه عند حديثه ﷺ عن أركان الإسلام ، والإيمان ، وكذلك عند بدء الخلق ، وعند

---

(١٦٦) سورة فاطر ، آية : ٤٥ .

(١٦٧) شرح القصيدة النونية ، لابن القيم . شرح محمد خليل الهراس ، دار الفاروق الحديثة ، ج٢ ، ص : ٨١ .

(١٦٨) شرح القصيدة النونية ، لابن القيم . شرح محمد خليل = الهراس ، ج٢ ، ص : ٨٠ .

(١٦٩) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة : ١٢٥ .

(١٧٠) انظر : المصدر السابق ، ص : ١٦٧ .

(١٧١) انظر : المصدر السابق ، ص : ١٠٤.

(١٧٢) مجموع فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية : ٢ / ٣٥٤ .

الحديث عن عظمته – تعالى – ورحمته ، وكذلك فيما يرويه عن ربه – عز وجل – من أحاديث قدسية . والحديث عن ذلك بالتفصيل يطول به المقام ، وما ذكرته على سبيل التمثيل لا الحصر .

المبحث التاسع : الأدعية والأذكار

وكان من منهجه – عليه الصلاة والسلام – في تعليم الأسماء والصفات للصحابة أنه يعلّمهم حينما يذكر ربه عز وجل وحينما يدعوه ، والصحابة هنا تعلّموا أمرين هما : الأسماء والصفات ،وكذلك الأدعية والأذكار . ومن الأمثلة على ذلك :

١- صفتا (العزة والحياة) لله – تعالى : جاء في صحيح مسلم عن ابن عباس رضي الله عنهما ، أن رسول الله ﷺ كان يقول : " اللهم لك أسلمت ، وبك آمنت ، وعليك توكلت ، وإليك أنبت ، وبك خاصمت ، اللهم إنس أعوذ بعزتك ، لا إله إلا أنت، أن تُضلني. أنت الحي الذي لا يموت . والجن والإنس يموتون " [١٧٣] ؛ فالرسول ﷺ هنا علّم الصحابة هذا الدعاء وعلمهم أن الله يتصف بالعزة[١٧٤] فهو العزيز سبحانه ، ويتصف أيضاً بالحياة فهو الحي القيوم – تبارك وتعالى.

أ) فالعزة صفة ذاتية ثابتة لله – تعالى – بالكتاب والسنة[١٧٥] ، وهي عزّة حقيقية تليق به عز وجل ، يقول الشيخ الغنيمان : " والعزة من صفات ذاته تعالى التي لا تنفك عنه ، فغلب بعزّته، وقهر بها كل شيء ، وكل عزّة حصلت لخلقه ، فهي منه .. "[١٧٦] .

ب) والحياة من صفات الله الذاتية الثابتة بالكتاب والسنة ، والحي من أسمائه تعالى[١٧٧]" ومعنى الحي : الموصوف بالحياة الكاملة الأبدية، التي لا يلحقها موت ولا فناء لأنها ذاتية له سبحانه، كما أن قيوميته مسلتزمة لسائر صفات الكمال الفعلية ، فكذلك حياته مستلزمة لسائر صفات الكمال الذاتية من العلم والقدرة والإرادة والسمع والبصر والعزّة والكبرياء والعظمة ونحوها [١٧٨].

٢- صفة (الشفاء) لله تعالى وهي من اسمه "الشافي" : ففي الحديث المتفق عليه عن عائشة – رضي الله عنها – أن رسول الله ﷺ كان يعوّذ بعض

---

(١٧٣) صحيح مسلم ، رقم : ٢٧١٧ ، ص : ١٣٠١ .

(١٧٤) معنى (العزة) ، أي : المنعة والغلبة ، ومنه قوله تعالى : ﴿ وعزني في الخطاب ﴾ ، أي : أغلبني وأقهرني ، ومن أمثال العرب : "من عزّ بزّ" ، أي : من غلب استلب . وانظر : (معاني القرآن الكريم للنحاس : ٢ / ٢١٩) .

(١٧٥) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٢١٤ .

(١٧٦) شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري : ١ / ١٤٩ .

(١٧٧) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة، ص : ١٢٧ .

(١٧٨) شرح القصيدة النونية لابن القيم ، شرح الدكتورمحمدخليل هراس، ط ، دار الفاروق الحديثة ، حـ ٢، ص : ١٠٣ .

أهله، يمسح بيده اليمنى ، ويقول : " اللهم ربّ الناس، إذهب البأس ، اشفه، وأنت الشافي، لا شفاء إلا شفاؤك ، شفاء لا يغادر سقماً " [(١٧٩)].

فالشافي اسم من أسمائه تعالى ، ويوصف الله تعالى بأنه يشفي عباده من الأسقام [(١٨٠)]، يقول الله تعالى : ﴿ وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ ﴾ [(١٨١)]. فالرسول ﷺ في دعائه كان يعلّم أمته أسماء الله وصفاته ويعلمهم الالتجاء إليه فهو الشافي – عز وجل – وهو الذي يذهب البأس ويشفي عباده من الأسقام . فهذه أمثلة على تعليمه ﷺ لأصحابه أسماء الله وصفاته عند أدعيته وأذكاره عليه الصلاة والسلام .

الخاتمـــــة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعد :

فقد عشت وقتاً ليس باليسير مع أسماء الله وصفاته ومنهج الرسول صلى الله عليه وسلم في تعليمها لأصحابه رضوان الله عليهم، وكم كان لهذا الجانب من الأثر البليغ على نفوس أصحابه عليه الصلاة والسلام، وقد كان المقصد من بحثي هذا هو العودة إلى طريقة الرسول الله ﷺ في تعليم الأسماء والصفات والناس كما ذكرت في المقدمة فالناس في حاجة لذلك سواء خاصة هذا العلم أو عامة الناس وذلك بالخطاب الميسر السهل، وبالأسلوب البليغ الواضح ، ومن ثم يتلقى السامع ذلك على مراد الله ورسوله ﷺ. وقد حدث هذا بالفعل من أصحابه ﷺ حينما علمهم أسماء الله وصفاته، فتراه تارة يوظف الأحداث والمناسبات في تعليمه للأسماء والصفات ، وتارة أخرى يطرح الأسئلة أو الإجابة عليها ، وأحياناً بالترغيب والترهيب ، أو الإشارة وبيان ما قد يشكل على الصحابة ، وتراه ﷺ لا يهمل الجانب القصصي ، وكان من طريقته أيضاً الإقرار أو الإنكار ، وكذلك ضرب المثال ، وقد يتحدث عن المولى عز وجل مباشرة ، أو في ادعيته وأذكاره ﷺ وقد خلصت إلى نتائج وتوصيات أحسبها مهمة في ذلك المنهج وحري بالعلماء والمعلمين والمربين أن يسيروا عليها في تعليمهم لأسماء الله وصفاته بل وفي التعليم عموماً ومن تلكم النتائج :

١- أهمية تعليم الأسماء والصفات وحرص الرسول صلى الله عليه وسلم على ذلك.

٢- الطرح الميسر من قبل الرسول صلى الله عليه وسلم لهذا الجانب العظيم من جوانب العقيدة.

٣- فهم الصحابة رضوان الله عليهم لذلك الطرح دون سؤال عن الكيفية، أو تأويل، أو تمثيل.

٤- إجابة الرسول صلى الله عليه وسلم على جميع أسئلة الصحابة المتعلقة بالأسماء ولصفات ،

---

(١٧٩) صحيح البخاري : ٥٧٤٢ ، وصحيح مسلم : ٢١٩١ .

(١٨٠) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٨٠ ، وانظر : أسماء الله الحسنى الهادية إلى الله والمعرفة به ، عمر الأشقر ، دار النفائس ، الأردن ، ط ١ ، ١٤٢٣ هـ ، ص : ٣٠١ .

(١٨١) سورة الشعراء ، الآية : ٨٠ .

وذلك بكل يسر ووضوح.

٥- العمل بمقتضى أسماء الله وصفاته وذلك بتعبد الله بها، ودعائه بها، ولن يكون ذلك إلا بفهمها على مراد الله جل في علاه، ومراد رسوله صلى الله عليه وسلم، وتعليم ذلك للناس بيسر وسهولة.

أما التوصيات فمنها:

١- أوصي الأخوة الباحثين وطلاب العلم بالطرح الميسر والمؤصل في باب الأسماء والصفات وذلك في بحوثهم ورسائلهم اقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم.

٢- وكذلك أوصي بأن يكون هناك مشروع علمي لتيسير العقيدة للناس وخاصة "الأسماء والصفات" وشرحها وبيان معانيها للناس.

هذا والله أعلم وصلى الله وسلم على الرحمة المهداه محمد بن عبدالله، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

الفراء، أبو علي، إبطال التأويلات لأخبار الصفات تحقيق محمد المنجدي، تحقيق : مكتبة دار الإمام الذهبي ط ١ ، ١٤١٠ هـ.

الجبرين، عبدالله، الإرشاد شرح لمعة الاعتقاد ، الهادي إلى سبيل الرشاد ، ابن قدامه شرح ، دار طيبة، الرياض ط٢ ، ١٤١٩ هـ لابن جبرين.

الالباني، محمد ناصر. إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط٢ ، ١٤٠٥ هـ.

الأشقر، عمر سليمان، أسماء الله الحسنى الهادية إلى الله والمعرّفة به ، دار النفائس - الأردن ن ط الأولى، ١٤٢٣هـ .

الكاتب، أحمد عصام. الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد ، أبو أحمد بن الحسين البيهقي ، تعليق وتخريج ، دار الآفاق الجديدة ، ط ١ ، ١٤١٢هـ

المطرفي، عويد. آيات عتاب المصطفى في ضوء العصمة والاجتهاد ، دار الفكر ، القاهرة.

الأصفر، محمد. ت/ تأويل مختلف الحديث ، عبد الله بن مسلم ابن قتيبة ، ط ١ ، ١٤٠٩ هـ.

الكردي، فوزية بن عبدالله. تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات، دار طيبة — الرياض ، ط ١ ، ١٤٢١ هـ.

العثيمين، محمد بن صالح. تحقيق تعليق مختصر على كتاب لمعة الاعتقاد ، دار الوطن ، الرياض ، ط ١٤٢٣ هـ .

السمهري، محمد بن عبدالله. دفع إيهام التشبيه عن أحاديث الصفات، دار بلنسيه ، الرياض ، ط١ ، ١٤٢٠ هـ.

الأرناؤوط، شعيب عبدالقادر. ت/ زاد المعاد في هدي خير العباد لابن قيم الجوزية ، مؤسسة

الرسالة ـ بيروت ، ط٨ ، ١٤٠٥ هـ .

الألباني، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة ـ مكتبة المعارف ، الرياض .

عبدالحميد، محيي الدين. تحقيق: سنن أبي داود ، دار الفكر ، جـ ٤ .

البراك، عبدالرحمن، شرح الرسالة التدمرية لابن تيمية، شرح الشيخ : إعداد سلمان الغصن ، كنوز أشبيليا – الرياض ، ط ١ ، ١٤٢٥هـ .

البغوي، الحسين بن مسعود، شرح السنة ، تحقيق : شعيب الأرناؤوط ، محمد الشاويش ، بيروت ط ، ١٣٩٤هـ .

الحنفي، ابن أبي العز. شرح العقيدة الطحاوية، تخريج الألباني ، المكتب الإسلامي ـ بيروت ، ط٩ ، ١٤٠٨ هـ .

الهراس، محمد خليل، شرح العقيدة الواسطية ، لابن تيمية ، تخريج : علوي السقاف ، دار الهجرة، الخبر ، ط١ .

الهراس، محمد خليل، شرح القصيدة النونية ، لابن القيم . دار الفاروق الحديثة ، ج٢ .

الغنيمان، عبدالله بن محمد، شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري دار العاصمة بالرياض، ط ٢ ، ١٤٢٢ هـ ، ج ١ .

الفقي، محمد حامد. الشريعة ، لأبي بكر محمد بن الحسين الآجرلي ، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار الكتب العلمية ، بيروت ط١ ، ١٤٠٣ هـ.

البخاري، إسماعيل بن محمد، تحقيق: صحيح البخاري ، محمد بن اسماعيل البخاري ، دار ابن كثير ، بيروت ، ط ٣ ، ١٤٠٧ هـ .

البوشي، محمد بن حبان، ت/ صحيح سنن ابن حبان، شعيب الأرناؤوط ، مؤسسة الرسالة – بيروت ، ط٢ ، ١٤١٤ هـ .

صحيح سنن ابن ماجه للألباني – المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط ١ ، ١٤٠٧ هـ .

صحيح سنن أبي داود للألباني – المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط ١ ، ١٤٠٩ هـ .

صحيح سنن الترمذي للألباني – المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط ١ ، ١٤٠٨ هـ .

صحيح سنن النسائي للألباني – المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط ١ ، ١٤٠٩ هـ .

عبدالباقي، محمد فؤاد. صحيح مسلم ، مسلم بن حجاج النيسابوري ، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، جـ٤ .

الجامي، محمد أمان. الصفات الإلهية في الكتاب والسنة. مكتبة الفرقان – عجمان ، ط ٣ ، ١٤٢٣هـ .

السقاف، علوي عبدالقادر. صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، دار الهجرة – الرياض ، ط ٢ ، ١٤٢٢هـ .

السقاف، علوي عبدالقادر. صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة، ، دارالهجرة ط ، الرياض، ط١٤١٤ه

الدخيل الله، ت: علـــي. الصواعق المرسلة لشمس الدين ابن القيم ، دار العاصمة بالرياض ، ط ١ ، ١٤٠٨هـ .

ابن قاسم، عبـــدالرحمن. فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية جمع وترتيب ، دار عالم الكتب ، الرياض ، ط ١٤١٢هـ .

الخطب، محمد الدين. ت/ فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، لابن حجر العسقلاني ، المطبعة السلفية — القاهرة ، ط٢ ، ١٤٠٣هـ .

حيـــدر، عمـــاد الـــدين. ت/ كتاب الأسماء والصفات، لأحمد بن الحسين البيهقي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، جـ ٢ .

ابن خزيمة، أبي بكر محمد بن إسحاق. كتاب التوحيد وإثبات صفات الرّب عز وجل، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط٣ ، ١٤١٤هـ ، ج ٢ .

أبي عاصم، أبو بكر عمر، كتاب السنة، ومعه غال الجنة في تخريج السنة للألباني ـ المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط٢ ، ١٤٠٥ هـ .

اللالكـــائي، كتاب شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة ط . دار طيبة ، الرياض ..

المسند، صالح علي، كتاب صفات الله عز وجل ، دار المدني ، جدة ، ط ١ ، عام ١٤١٢هـ .

السلمان، عبـــدالعزيز، الكواشف الجلية عن معاني الواسطية ، ط١ ، ١٤١٣ هـ .

العثيمين، محمد بن صالح، المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية ، مكتبة طبرية ، الرياض ، ط ١ ، ١٤١٣هـ ، ح١ .

الألباني، ناصر الدين، مختصر العلو للعلي الغفار ، ط المكتب الإسلامي ، دمشق ، ط ١ ، ١٤٠١هـ.

ابن حنبل، الإمام أحمد، المسائل والرسائل المروية عن في العقيـدة ، دار طيبـة — الريـاض ن ط٢ ، ١٤١٦هـ ، ج ١ .

عطـــا، مـــصطفى عبـــدالقادر، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا — دار الكتـب العلميـة — بـيروت ، ط٢ ، ١٤١١ هـ .

هواسي، عبدالرحمن بـــن عبـــدالعزيز، منهج القرآن الكريم في تثبيت الرسول ﷺ وتكريمه ، دار الذخائر ، الدمام ، ط١ ، ١٤١٦هـ .

عبدالحميد، علي حـسن، النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير ، إشراف : على حسن عبد الحميد ، دار ابن الجوزي ، الدمام ـ ط١.

The Prophets Approach in teaching the Names and Attributes of Allah

Ali Bin Mousa Al Zahrani
Assistant Professor Dept. of Islamic Culture College of Education
King Saud University
Faculty of Education- Islamic Culture

(Received 7/11/1427H; accepted for publication 4/4/1428H.)

Abstract. The objective of this research is to explain the Prophets Approach in teaching the Names and Attributes of Allah, through his easy and convenient speech, making the recipient of that message understands it easily and smoothly as well.
We are in need of that straight path and eloquent speech; especially the people of specialization, in order to teach people how to be adherent to the prophet's (*Peace be upon him*) wonderful Tradition.
If we look at the doctrinal address on the side of the names and attributes, in many of the medieval Islamic schools, for example, we will find it tended to verbally philosophical direction that is uncertain and controversial for many reasons. Therefore, the speech has become understandable for the public and has almost become for elites (specialists and intellectuals). In spite of the importance of faith in Names and Attributes of Allah and explaining this for the people as a religion that must be declared, as the Prophet did (*Peace be upon him*), Names and Attributes are related to Allah. This had a very clear effect on the hearts of companions of the Prophet, when explained clearly and easily. And here is the prophet say: (Allah laughed from the despair of his servants and nearness of others). Abu Razein Al-Ogaili, the narrator of the tradition (*hadeith*) said: "O Messenger of Allah: is Allah laughs?" The prophet said "Yes". "We will not miss blessing from a God that laughs" said Abu Razein when the prophet said "Yes".
When the companions asked the prophet whether they can see their Lord, he (*Peace be upon him*) said: "You will see your Lord on the day of Judgment as you can see the full moon at night)". The companions understood directly the meaning of the prophet speech, and they did not understand that the Almighty Creator resembles his creatures. Because they distinguished between the Creator and creatures. This shows the tolerance of our religion, and the civility and eloquence of its words. It also demonstrates that the recipient has understood this superior presentation of the prophetic approach, which I am doing my best to gather and explain.
After this summary, I request from Allah to improve my intention and help me to do what He likes and blesses.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١)، ص ص ٧١-٩٨، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر استخدام المنظم المتقدم في تعلم مفاهيم أسس المنهج والاحتفاظ بها لدى طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة

حسن علي الناجي

أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن

(قدم للنشر في ٨/ ٢/ ١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٢٧/ ٤/ ١٤٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية : المنظم المتقدم ، التحصيل والاحتفاظ ، أسس المنهج ، تعلم المفاهيم.

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر استخدام المنظم المتقدم في تعلم طالبات كلية لتربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي : ما أثر استخدام المنظم المتقدم في تحصيل طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة وقدرتهن على الاحتفاظ بتعلم المفاهيم في باب أسس المنهج (الأساس النفسي والاجتماعي والمعرفي والفلسفي) في مادة أسس المنهج والتدريس؟

وتم تطبيق الدراسة على الشعبة الضابطة بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار(0.87) . وقد كشفت نتائج الدراسة :

١ - وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المجموعتين التجريبية التي تم تدريسها باستخدام المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الفوري.

٢ - وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المجموعتين التجريبية التي تم تدريسها باستخدام المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم).

وفي ضؤ نتائج الدراسة يوصي الباحث باستخدام المنظم المتقدم (التعلم ذي المعنى) في التدريس الجامعي وإجراء المزيد من البحوث حول أثر استخدام المنظمات المتقدمة في التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية وفي مختلف الكليات .

المقدمة والخلفية النظرية

لقد ساد التعليم الأمريكي خلال النصف الأول من القرن العشرين عدة حركات تربوية كان من أهمها ، الحركة التقدمية Progressive Movement والحركة الجوهرية التقليدية Essentialist Movement . وبينما ركزت الأولى على نشاطات الطفل ورغباته الطبيعية في التعلم ، أكدت الثانية على أهمية المحتوى والمادة الأكاديمية عموماً في نمو الفرد وتطوير قيمه وقدراته الاجتماعية والحركية والفكرية . وبقيت هاتان الحركتان في نزاع حتى منتصف القرن العشرين ، حيث اشتدت الهجمة على الحركة التقدمية متهمينها باللين والتقصير في تربية الناشئة، ومع وفاة ديوي (Dewey) عام١٩٥١ ، أدى إلى ضعف موقف التربويين التقدميين أمام منافسيهم الجوهريين وانحلال منظمتهم رسمياً عام ١٩٥٥ .

وكان لإطلاق القمر الروسي الأول Sputnik عام ١٩٥٧ السبب الحقيقي وراء هجمة الجوهريين خوفاً من التفوق الروسي علمياً وتقنياً على الولايات المتحدة . وكان من بين المنتقدين لفلسفة وممارسات الحركة التقدمية وليام باجلي(William Bagely) وجيمس كونانت (James Conant)ثم تلاهما برونر(Bruner) وديفيد اوزوبل (Ausubel) . فقد تمكن كونانت (Conant) من إحداث تغييرات وإصلاحات جذرية في التعليم الأمريكي عموماً وتعليم المعلمين بشكل خاص خلال الستينات من القرن العشرين ، بينما تمكن برونر (Bruner) من إحداث العديد من المناهج والطرق التعليمية الجديدة كان أهمها الرياضيات الحديثة وطريقة الكشف Discovery Method . أما أوزوبل (Ausubel) فركز على التعليم المدرسي ، مؤكداً على أهمية التربية الأكاديمية التي تتم بالشرح المباشر من المعلم ، مخالفاً بالتالي برونر (Bruner) في طريقة الكشف التي يترك للتلميذ فيها حرية البحث خلال تعلمه المطلوب [٦ ، ص ٩٥] .

وتقوم الأسس النظرية للمنظمات المتقدمة في التدريس على أن التعليم المدرسي يتم عادة بواسطة المادة الأكاديمية المكتوبة أو الملفوظة . وكل مادة دراسية حسب رأي أوزوبل Ausubel [٢٠]، ص ٧٦ تتكون من مفاهيم ومبادئ أساسية يمكن تعلمها من قبل التلميذ لتصبح فيما بعد جزءاً من بنائه الفكري الإدراكي . وإذا حدث فعلاً وأصبحت المادة ومفاهيمها جزءاً من فكر الفرد ، فسيكون لها قوة تنظيمية واستيعابية تساعده على فهم وإدراك الجديد من المعلومات الأخرى وتبويبها في عقله . لذا فإن مهمة التعليم المدرسي تتلخص في رأيه في إيجاد مفاهيم واضحة للمواد الأكاديمية وتقديمها للتلميذ بصيغ مفيدة وبناءة.ويضيف أوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ٨٢] أن المعلم يستطيع تحقيق هذا بمراعاته لشرطين أساسيين :

١ – تقديم المفاهيم المعرفية بصيغ منظمة

وملائمة لقدرة التلميذ الفكرية ، أي أن تكون متدرجة في عموميتها وشمولها ، ومناسبة في توقيت تقديمها ، وليست أدنى بكثير مما يملك التلميذ أو اصعب بكثير مما يستطيع فهمه واستيعابه .

٢ - ارتباط المادة التعليمية ومفاهيمها بحياة التلميذ ، أي أن يكون لها معنى مفيد لديه أو يهم تعلمها ، مؤدياً هذا لفضول فكري نشط وحافزية ذاتية للتعلم .

باختصار ، يستطيع المعلم تسهيل عملية التعلم بتدريجه للمعلومات والمفاهيم من العام إلى الخاص أو من الكليات إلى جزئياتها مع مراعاة كون المعلومات متسلسلة مترابطة بعضها مع بعض ، وذات علاقة بما خبره التلميذ في الماضي . يسمي اوزوبل (Ausubel) هذه المفاهيم أو الكليات العامة ،المنظمات المتقدمة ، حيث يستخدمها التلميذ كمحاور تتجمع حولها مجمل الأفكار الجديدة خلال التعلم ، فتغنيه عن عمليات التسميع أو الاستظهار المعروفة .

واعتمد اوزوبل(Ausubel) في بناء طريقته التدريسية على عدد من المفاهيم والنظريات النفسية المفيدة في تفسير عملية التعلم الإنساني ، فهناك ارتباط بين فلسفة المنظمات المتقدمة التربوية ومفاهيم جان بياجيه (Piaget)" الاستيعاب والتزويد Assimilation & Accommodation والتوازن Equilibration . وتتصل أيضا بعلم نفس الملكات العقلية Faculty Psychology الذي ساد الأوساط العلمية خلال القرنين الثامن والتاسع عشر . فقد أكد اوزوبل (Ausubel) بأن البناء الفكري للتلميذ هو عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات Information - Processing System يتكون من مجموعة من الأفكار والمفاهيم العامة والمتخصصة في عدة مجالات والتي تزوده بمحاور يستوعب على أساسها الأنواع المماثلة من المعلومات الجديدة ، كما يستخدمها كمستودع يرجع إليه عندما يتطلب منه الموقف التعليمي إدراك معان فكرية جديدة . وهذه الأفكار والمفاهيم العامة متنوعة حسب طبيعة المادة الأكاديمية التي تمثلها ، أي تنقسم إلى فئات تختص كل منها بحفظ وتنظيم أساسيات وحقائق علم محدد دون غيره ، كما تتولى عند الحاجة تسهيل عملية التعلم وإغنائها [١٤ ، ص ٢٨٥] .

ويمكن أيضاً إرجاع الأسس النظرية للمنظمات المتقدمة وتفسير دورها في إحداث التعلم الإنساني لنظريات ثورندايك (Thorndike)المختلفة وخاصة مبدأ الاتصالية Belongingness وقانون الاستعداد Law of Readiness ومفاهيم كل من الانتماء والاستجابة بالتشابه Response by Analogy والتبديل المترابط Associating Shifting . حيث يكرر اوزوبل (Ausubel) ما قاله ثورندايك (Thorndike) بأن مدى تعلم التلميذ وسرعته يعتمد بدرجة كبيرة على مقدار استعداده لعملية التعلم ، ومدى تشابه عناصر الموقف الذي يخبره لما يملكه من مفاهيم ومعلومات ، يمكنه بها ربط العناصر المتشابهة واستبدال ما يلزم

تدريجياً لتكوين الاستجابات والحلول المناسبة لمتطلبات الموقف أو التعلم الجديد[١٠].

يلاحظ مما سبق بأن مفهوم المنظمات المتقدمة يرتبط نظرياً بالمبادئ النفسية التقليدية عموماً . ويعود هذا إلى كون اوزوبل (Ausubel) عالماً نفسياً تقليدياً ، ينتمي إلى الحركة الجوهرية في التربية والتعليم ، حيث يؤيد الأكاديميات والتعليم المباشر في بناء إدراك التلميذ وتطوير قدراته الفكرية .

وضع اوزوبل (Ausubel) نظريته التي تبحث في التعلم اللفظي ذي المعنى (Meaningful Verbal Learning) والتي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس ، وتقوم الفكرة الرئيسة للتعلم ذا المعنى والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه. وتهتم نظرية اوزوبل (Ausubel) في التعلم اللفظي ذي المعنى بالجوانب التالية [١٢ ، ص ١٢٥]:

١ – طريقة تنظيم المعرفة (محتوى المنهاج) .

٢ – طريقة معالجة الدماغ للمعلومات الجديدة .

٣ – كيفية معالجة المعلمين لهذه الأفكار عند التدريس .

ويفترض اوزوبل وفتزجيرالد Ausubel & Fitzgerald [١٩] أن التعلم اللفظي ذي المعنى يجب أن يتم خلال عملية الاستقبال وعلى المعلمين تقديم المادة التعليمية للمتعلم بشكل منظم ومرتب ومتتالي حتى يستطيع المتعلم استقبال المادة الأكثر فائدة .لذا ينبغي تنفيذ الشرطين التاليين :

١ – تقديم المادة الدراسية للمتعلم بحيث يتم ترسيخ بنية الفرع المعرفي ضمن كل تنظيم معرفي في عقل المتعلم .

٢ – جعل المادة ذات معنى للمتعلم ، ويتم ذلك من خلال مساعدة المدرس للمتعلم في إجراء عمليات ربط ومزاوجة بين بنيته المعرفية الخاصة وبنية الفرع المعرفي الدراسي المراد تعلمه ، لذا ينبغي أن يتم ربط المفاهيم والمبادئ الجديدة في الفرع المعرفي الدراسي بالمفاهيم والمبادئ المرتبطة بها المتعلمة سابقاً والموجودة في بنية المتعلم المعرفية .

ويضيف اوزوبل A usubel [٢٠]، ص ٨١]: عند تقديم محتوى المادة التعليمية ينبغي مراعاة المبدأين التاليين :

١ – التمايز التقدمي (التدريجي) Progressive Differentiation بمعنى تقديم الأفكار الأكثر عمومية وشمولية أولا ، ثم تأخذ بالتمايز باطراد تفصيلاً وتخصيصاً بعد ذلك ، أي تشكل المفاهيم العامة الأكثر شمولية قمة الهرم من البنية المعرفية ثم تأخذ بالتصنيف تدريجياً إلى مفاهيم وحقائق اقل شمولية .

٢ – التوفيق التكاملي Integrative Reconciliation بمعنى أن تتكامل المعلومات والمفاهيم الجديدة للفرع المعرفي الدراسي مع المعلومات والمفاهيم المتعلمة مسبقاً في نفس الفرع الدراسي مما يؤدي إلى

تكوين مفهوم جديد. فإذا أدرك المتعلم انه أمام مصطلحات متنوعة تصف جميعها المفهوم نفسه، يكون قد حصل على التكامل التوافقي.

وتتضمن منظومة اوزوبل Ausubel [٢٠، ص ١٢٢] في التعلم ذي المعنى مستويين أساسيين لطرق التعلم :

المستوى الأول : يتعلق بأساليب تعلم المتعلم وتهيئة وإعداد المادة التعليمية وعرضها على المتعلم ويأخذ شكلين :

أ) تعلم استقبالي Reception Learning حيث يقوم المعلم بإعداد وتنظيم وتقديم المادة التعليمية للمتعلم .

ب) تعلم اكتشافي Discovery Learning حيث يمارس المتعلم نوعاً من النشاط العقلي يتمثل في إعادة تنظيم وترتيب مادة التعلم للوصول إلى حل المشكلة والابتكار .

المستوى الثاني : يتعلق بالوسائل التي يستخدمها المتعلم في معالجة المعلومات إلى بنيته المعرفية ويأخذ شكلين :

أ) تعلم ذو معنى Meaningful Learning ويتم عند ربط المادة التعليمية بطريقة منظمة وغير عشوائية بالتعلم السابق للمتعلم ، حيث يقوم التعلم على وجود مرتكزات فكرية ثابتة لها صلة بالمادة المتعلمة وموجودة في البنية المعرفية للمتعلم .

ب) تعلم استظهاري – آلي Rote Learning يتم هذا التعلم عندما يقوم المتعلم بحفظ المادة التعليمية عن ظهر قلب دون إيجاد أية روابط أو علاقات بينها وبين بنية المتعلم المعرفية .

تشير منظومة اوزوبل (Ausubel)إلى أن التعلم قد يكون استقبالياً أو اكتشافياً وهذا يعتمد على أسلوب تقديم أو عرض المعلومات على المتعلم ، كما يمكن أن يكون آلياً أو ذا معنى حسب طريقة معالجة المعلومات من قبل المتعلم . وبذلك يتفاعل المستويان معاً ليقدما أربعة أنواع من التعلم حسب نظرية اوزوبل Ausubel [٢٢] وهي :

١ – التعلم الاستقبالي ذو المعنى Meaningful Reception Learning يحدث عندما يعرض المعلم المادة العلمية في صورتها النهائية بعد إعدادها وترتيبها منطقياً فيقوم المتعلم بتحصيل معاني هذه المادة وربطها أو دمجها بخبراته الراهنة وبنيته المعرفية.

٢ – التعلم الاستقبالي الاستظهاري Rote Reception Learning يتم هذا النوع من التعلم عندما يعرض المعلم على المتعلم المادة التعليمية أو المعلومات في صورتها النهائية فيقوم المتعلم باستظهارها أو حفظها كما هي دون محاولة ربطها بما لديه من خبرات أو دمجها ببنيته المعرفية.

٣ – التعلم الاكتشافي ذو المعنى Meaningful Discovery Learning يحدث هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشاف المادة التعليمية المقدمة له وفحص المعلومات المتعلقة بها ثم ربط خبراته الجديدة

المستخلصة من هذه الأفكار والمعلومات بخبراته السابقة ودمجها في بنيته المعرفية.

٤ – التعلم الاستكشافي الاستظهاري Rote Discovery Learning يتم هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشاف المعلومات المعروضة عليه(في المادة التعليمية) ومعالجتها بنفسه فيصل إلى حل للمشكلة أو فهم القاعدة أو تعميم للفكرة ثم يقوم بحفظ هذا الحل واستظهاره دون أن يربطه بالأفكار والخبرات المتوفرة لديه في بنيته المعرفية .

يرى اوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ٩٥] أن التعلم الاستقبالي ذو المعنى أهم أنواع التعلم ، لأن غالبية التعلم الذي يحصل عليه المتعلم يتم عن طريق تقديم معلوما ت جاهزة ، والمتعلم لا يستطيع أن يتعلم كل ما يراد تعلمه بطريقة الاكتشاف ، وأن التعلم الاستقبالي يمكن أن يكون تعلماً ذا معنى كالتعلم الاستكشافي . ويؤكد اوزوبل (Ausubel)على ضرورة تزويد المتعلم بالخبرات الميدانية ليتمكنوا من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة ودمجها في البنية المعرفية لتؤدي إلى التعلم ذو المعنى عن طريق استخدام المنظمات المتقدمة Advanced organizers.

ويعرف اوزوبل Ausubel [22] المنظم المتقدم بأنه " مقدمة تمهيدية شاملة ذات مستوى أعلى من حيث التجريد والعمومية والشمول من المادة التعليمية نفسها ، ويقدم في بداية تعلم المادة الدراسية ، ليوفر مرتكزات فكرية يتم من خلالها ربط المادة الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة لدى المتعلم. ويرى اوزوبل (Ausubel) أن المنظمات المتقدمة من الأساليب التي تستخدم لتسهيل التعلم ذي المعنى ، من خلال توفير مرتكزات فكرية للمادة التعلمية ، وبذلك تسد الفجوة التي تفصل بين ما يعرفه المتعلم وما هو بحاجة لمعرفته ليتعلم مادة جديدة .

ويقسم اوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ٨١] المنظمات المتقدمة إلى نوعين :

١ – المنظم الشارح (عامة) Expository Organizer : ويلجأ إليه المعلم عندما يكون موضوع الدرس جديداً تماماً وليس للتلاميذ فيه أي خبرة سابقة ، فيقوم المعلم بتحليل البنية المفاهيمية للمادة ويتبعها بالأمثلة ثم يقوم المتعلم بتقديم أمثلة قياسية لتثبيتها وحل تمارين تطبيقية عليها .

٢ – المنظم المقارن Comparative Organizer ويلجأ المعلم إليه عندما يكون موضوع الدرس غير جديد كلياً على المتعلم ، لديه بعض الخبرات السابقة عن الموضوع فيسهم في دمج المعلومات الجديدة وتمييزها عن سابقتها وتثبيتها في نسق عقلي منظم من خلال توضيح اوجه الشبه والاختلاف بينها .

ويرى حمدان [٦ ، ص ١٠٢] أن للمنظمات المتقدمة عدة وظائف وفوائد منها :

١ – تعمل على زيادة فهم ما يتعلمه التلميذ وتقليل عملية الفهم الخاطئ للمفاهيم وذلك عن طريق تقديم تعميمات وإطارات للمفاهيم الصحيحة .

٢ – تعمل على توجيه الانتباه وإثارة الاهتمام عند المتعلم .

٣ – تعمل على تذكير المتعلم بالعلاقات بين الأجزاء المختلفة للمواضيع التي درسها بشكل اسهل وبالتالي إتاحة الفرصة لهم على استعمالها في حياتهم اليومية بأسلوب أجدى .

٤ - توضح العلاقات بين المفاهيم والمبادئ العلمية .

٥ – تعمل على تضييق الفجوة بين ما يعرفه المتعلم سابقاً وما يحتاج لمعرفته قبل أن يتعلم المهمة المطلوبة بطريقة لها معنى .

٦ – استعمال المنظمات المتقدمة في التدريس يعين المعلم على انتقاء ما يفيد من المعلومات وما يتعلق منها مباشرة بالوضوح تاركاً التفاصيل الثانوية جانباً.

٧ - تعمل على تنظيم المادة الجديدة ذات المعنى وتنسيقها بطريقة تقلل من احتمال النسيان وتزيد من القدرة على التذكر والاحتفاظ.

٨– المنظمات المتقدمة تساعد المعلم على تنظيم تدريسه بحيث لا ينتقل من فقرة إلى أخرى إلا بعد التأكد من استيفاء تلك المرحلة حقها من الشرح والتوضيح.

٩ - تبرز أهمية التعلم ذي المعنى لدى المتعلم ، وتبعده عن التعلم الاستظهاري ، الذي يلجأ إليه المتعلم غالباً عند تعمله مادة غير مألوفة قبل توفر عدد من الأفكار الراسخة المساعدة لهم للتمهيد للمادة الجديدة .

١٠ – استخدام المعلم للمنظمات المتقدمة يساعده في ملائمة طرق ووسائل تدريسه بما يتفق وطبيعة المعلومات والمادة الدراسية.

وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من المنظمات المتقدمة ، يرى الفرحان ورفيقاه [13 ، ص ٦٧] ينبغي التدرج في تقديمها ضمن ثلاث مراحل : أولا ، يتم تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الأهداف ثم تحديد السمات المميزة مع إعطاء الأمثلة والتكرار وتنشيط وعي التلميذ المعرفي . ثم تقديم الموضوع الجديد من خلال ترتيب الأفكار حسب التسلسل المنطقي ، وتوضيح المادة الجديدة والمحافظة على الانتباه أثناء عرض المادة التعليمية . وأخيراً تقويم النظام المعرفي من خلال اختبار علاقة المادة الجديدة بالأفكار الموجودة لدى التلميذ سابقاً، لتؤدي إلـي عملية تعلم نشطة، باستخدام مبادئ الدمج والتكامل والتعلم الاستقبالي .

ويحقق التعلم وفق نموذج اوزوبل Ausubel [٢١ ، ص ١٣٢] أهداف منها : تحقيق بنية معرفية (Cognitive Structure) تتصف بالوضوح والتنظيم والثبات لدى المتعلم ويربط المادة التعليمية الجيدة بالخبرات السابقة للمتعلم بحيث يصبح التعلم ذا معنى. وكذلك إيجاد روابط حقيقية لا عشوائية بين المبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها والمبادئ والمفاهيم الموجودة مسبقاً في البناء المعرفي للمتعلم . ثم ربط المعلومات الجديدة وتثبيتها واستدعاؤها للانتقال إلى مواقف تعلم أخرى جديدة مماثلة.

وحتى تتحقق أهداف المنظم المتقدم يري اوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ٨٣] الأخذ بمجموعة من الأسس منها : أن يكون المتعلم نشيطاً في موقف التعلم ، ويقوم بخزن المعلومات بطريقة هرمية من العام إلى الخاص وان تكون مناسبة له حتى يتمكن من معالجتها. ثم تقديم المنظم المتقدم للمتعلم بشكل ملخص ومجرد وشامل وان يمثل المفاهيم الأساسية ويتصف بالوضوح والشمول والعمومية والإيجاز والتسلسل المنطقي .

لم يحدد اوزوبل (Ausubel)، طريقة أو استراتيجية معينة لبناء المنظمات المتقدمة ، ولكن وضع مواصفات خاصة لها ينبغي الالتزام بها حتى تؤدي الغرض الذي طورت من أجله وتكون منظمات متقدمة حقيقية . ويلخص اوزوبل Ausubel [٢٢] هذه المواصفات بما يلي :

- **الأصالة** : ويقصد بها تمثيل المنظمات المتقدمة للمفاهيم والمبادئ والحقائق الأساسية للموضوع وان تسمح باستنتاج العلاقات المنطقية التي يمكن أن تربط بينها .

- **الوضوح وكمال المعنى** : وهذه مهمة لغوية بالطبع يأخذ المعلم على عاتقه مراعاتها .

- **الشمول** : أي اتصاف المنظمات المتقدمة بالقدرة على استيعاب واحتواء كافة الجزئيات والتفاصيل التي تتعلق بالمادة التي سيجري تدريسها .

- **العمومية** : وهي عدم احتواء المنظم على معلومات محددة أو مخصصة سيجري تدريسها فيما بعد، بل يكون عاماً في لغته ومعناه ومحتواه .

- **التأثير** : وهو امتلاك المنظم المتقدم لقوة تأثيرية على عملية تنظيم المعلومات في العقل الإنساني بحيث يجهز المتعلم بوسيلة تنظيمية عامة جديدة يستوعب من خلالها تفاصيل المادة الغريبة كما هي الحال في المنظمات المتقدمة العامة المباشرة ، أو يعمل على تنشيط البناء الإدراكي للفرد لتهيئته واستعماله في استيعاب المادة الجديدة كما هي الحال في المنظمات المقارنة.

- **الإيجاز** : ويعنى عبارة أو جملة أو وسيلة المنظم موجزة أو قصيرة مفيدة.

وحتى تحقق الطريقة الفائدة المرجوة منها، وقبل تطبيق المنظم المتقدم في التدريس على المعلم أن يكون مطلعاً جاداً على المادة الدراسية وتطوير استراتيجيات واضحة شاملة تمثل جوهر الموضوع وجزئياته واختيار محتوى كل منظم من حيث المعلومات والحقائق الأساسية المتصلة به . وكذلك اختيار الطرق والأنشطة والوسائل التعليمية الضرورية لتدريس هذه المنظمات ومحتوى كل منها، ثم تقسيم المنظمات وما يتبعها من معلومات وأنشطة على وقت الحصة لينتج لدى المعلم مراحل تدريسية يركز كل منها على تعليم مادة فرعية تختص بمنظم أو اكثر ضمن الموضوع . أما أثناء مرحلة التدريس فينبغي على المعلم إعطاء المنظمات المتقدمة في أول الحصة والتأكد من

تعلم واستيعاب التلميذ لها قبل الانتقال إلى الشرح والتفصيل . ثم توضيح وشرح المنظمات المتقدمة بشكل متتابع حسب تسلسلها الموضوعي باستعمال الطرق والوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة المادة الدراسية والتلاميذ.

وعلى الرغم من ثبات فعالية المنظم المتقدم إلا أن بعض الباحثين شككوا في مدى فاعلية المنظم المتقدم. فقد قام بارنز وكلاوسن [Barnes & Clawson 23] بمراجعة ٣٢ دراسة أجريت على المنظم المتقدم ، وقد اكتشفا أن ١٢ دراسة فقط كانت نتائجها لصالح المجموعة التجريبية وأن هذا التفوق للمجموعة التجريبية كان بسبب المقدمة الزائفة التي تعرضت له المجموعة الضابطة مما أدى إلى تدهور أدائهم مقارنة بالمجموعة التجريبية . ومن الانتقادات الأخرى للمنظم المتقدم أن المعلمين يواجهون مشكلة في اختيار المنظمات المتقدمة التي يقوم عليها التعلم ذو المعنى وتخطيطها ، فالمنظمات المتقدمة متنوعة وتقدم بأشكال مختلفة مما يوجب أن يتوفر للمعلم خبرات وقدرات ومهارات تمكنه من بناء المنظم المتقدم المناسب، وتقديمه بالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف المرغوبة منه [١٨ ، ص ١٨٣] .

وقد رد اوزوبل (Ausubel)ومؤيدوه على انتقادات بارنز وكلاوسن (Barnes & Clawson)حيث نشر اوزوبل [Ausubel ٢٢] مقالاً أوضح فيه أن فشل بعض الباحثين في التوصل إلى نتائج إيجابية لصالح المجموعة التجريبية بسبب استعمال المنظم المتقدم مع مادة تعليمية يألفها التلاميذ ، فالمنظم المتقدم لا يعمل إلا إذا كانت المادة التعليمية غريبة نسبياً. ووصف اوزوبل(Ausubel) ومؤيدوه دراسة بارنز وكلاوسن (Barnes & Clawson) بالتحيز والبعد عن الأسس العلمية ، بسبب اعتمادهما على دراسات مختارة بشكل يؤيد وجهة نظرهما السلبية ، ولم يحددا معنى التعلم الهادف ذي المعنى كما جاء به اوزوبل (Ausubel)، وكذلك لم يفرقا بين البناء المعرفي للمادة التعليمية المدروسة وبالتالي فشلا في تحديد الشروط التي يكون في ظلها المنظم المتقدم فعالاً.

مشكلة الدراسة

تعد المنظمات المتقدمة إحدى الأساليب التي تستخدم لتسهيل تعلم التلاميذ من خلال توفير مرتكزات فكرية للمادة التعليمية والتمييز بين الأفكار الجديدة وما يرتبط بها من أفكار موجودة في البنية المعرفية ، مقلصة بذلك الفجوة التي تفصل بين ما يعرفه التلميذ مسبقاً وما هو بحاجة لمعرفته ليتعلم مادة جديدة.

إن استخدام المنظم المتقدم يعمل على تقديم إطار تنظيمي يساعد التلاميذ على التمييز بين المعلومات الموجودة مسبقاً ، والمعلومات المراد تعلمها، ويظهر التشابه والاختلاف بينهما بطريقة تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم .

يؤكد كثير من المربين على أهمية استخدام

المنظمات المتقدمة في التدريس وقد أثبتت كثير من الدراسات فعاليتها ، وقد لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية التي استخدمت المنظمات المتقدمة في التدريس في المرحلة الجامعية. بالإضافة إلي ذلك فقد لاحظ الباحث خلال فترة تدريسه الجامعي منذ أكثر من خمس عشرة سنة من تدني المستوى التحصيلي للطلبة خاصة في المتطلبات الجامعية ذات الصبغة النظرية ، واعتماد الطلبة على الحفظ الصم دون أن يكون لها معنى واضح في أذهانهم ، مما انعكس سلباً على قدرتهم على الاستفادة من هذه المواد خلال التدريب الميداني (التربية العملية). لذا فقد رأى الباحث أهمية دراسة أثر استخدام المنظم المتقدم في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم في باب أسس المنهج (في مادة أسس المنهج والتدريس) . وتحديداً فإن مشكلة الدراسة تحدد بالسؤال التالي : ما أثر استخدام المنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات كلية التربية — جامعة الإمارات العربية المتحدة؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام المنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بتعلم المفاهيم في باب "أسس المنهج" (في مادة أسس المنهج والتدريس) لدى طالبات كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة .

فروض الدراسة

١ — يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن باب أسس المنهج في مادة أسس المنهج والتدريس في كلية التربية — جامعة الإمارات العربية المتحدة باستخدام المنظم المتقدم ، وبين الطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

٢ — يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بالنسبة للاحتفاظ بالمفاهيم بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن باب أسس المنهج في مادة أسس المنهج والتدريس في كلية التربية — جامعة الإمارات العربية المتحدة باستخدام المنظم المتقدم ، وبين الطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) عند مستوى الدلال (α = ٠.٠٥).

أهمية الدراسة

١ - تكمن أهمية الدراسة في أنها من الدراسات القليلة — في حدود علم الباحث — التي تجري على التعليم الجامعي في العالم العربي ، لذا يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة مصممي وأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي عند تصميم وتخطيط وتدريس في المنطقة العربية والحد من الجدال حول هذه الاستراتيجية بوضعها في المحك التجريبي.

٢ — تعطي المنظمات المتقدمة مخططاً عاماً للمادة التي ستعلم ، وتضيق الفجوة بين ما يعرفه المتعلم سابقاً وما يحتاج لمعرفته قبل أن يتعلم المهمة المطلوبة بطريقة لها معنى.

٣ - تعمل المنظمات المتقدمة على زيادة الأداء

وتسهيل التعلم وتزيد من سرعته وتنظم المادة الجديدة ذات المعنى وتنسقها بطريقة تقلل من احتمال النسيان وتزيد من القدرة على التذكر والاحتفاظ.

٤ – يعد أسلوب المنظم المتقدم في التدريس من الأساليب الجديدة في التدريس الجامعي ، لذا تكمن أهمية هذه الدراسة في التأكد من نجاح المنظم المتقدم في تسهيل عملية التعلم في المرحلة الجامعية.

٥ – يرى الباحث أنه بالإمكان عن طريق استخدام المنظمات المتقدمة جعل المادة ذات معنى عند الطالبات وقد تلعب دوراً في تثبيت المفاهيم وجعلها أكثر ارتباطاً بخبراتهم السابقة وبحياتهم العملية.

حدود الدراسة

١ – اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة- وقد استثني الطلبة الذكور لوجود شعبة واحدة فقط وعدد الطلبة فيها خمسة طلاب.

٢ – اقتصرت هذه الدراسة على باب أسس المنهج من مادة أسس المنهج والتدريس (إجباري كلية) ويشمل الباب على أربع وحدات هي : الأساس النفسي والفلسفي والمعرفي والاجتماعي .

٣ – اعتمدت نتائج هذه الدراسة على أداة قياس ، تكونت من اختبار موضوعي من إعداد الباحث يغطي مفاهيم الوحدات الأربع.

٤ – تم تطبيق التجربة في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ م

مصطلحات الدراسة

١ – المنظمات المتقدمة (Advanced Organizers) : "الحقائق الكبرى أو الكليات أو القواعد العامة أو النظريات التي ترتبط بموضوع أو مادة دراسية أو المقدمة التمهيدية للمادة المراد تعلمها أو المفاهيم أو التعميمات التي تخص أي مادة جديدة على أفكار التلاميذ بحيث يزودهم بها المدرس في بداية المحاضرة لتساعدهم على ربط المعلومات وتبويبها في بنيتهم المعرفية ، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخبرات التعليمية السابقة للمتعلم" ، ويتبنى الباحث هذا التعريف [١٤ ، ص ٣٠٥]

٢ - البنية المعرفية (Cognitive Structure) : المعرفة الراهنة التي تتألف من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات والمعطيات الادراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ، وتختلف طبيعة مواد التعليم الجديدة التي يتعرض لها الفرد من حيث ارتباطها ارتباطاً معقولاً ومفهوماً ببنيته المعرفية ، وهذا ارتباط يؤدي إلى " التعلم ذي المعنى" ويتبنى الباحث هذا التعريف [٢٠ ، ص ٧٩] .

٣ – التعلم ذو المعنى (Meaningful Verbal Learning) : وهو تعلم يقوم على ربط معلومات المادة الجديدة بطريقة منظمة ومقصودة وهادفة بالمعلومات الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم ، ويتبنى الباحث هذا التعريف [٦ ، ص ٩٣] .

٤– طريقة الإلقاء والمناقشة (الطريقة

التقليدية): هي الإجراءات التعليمية التي يستخدمها المدرسون والتي يغلب على طابعها الإلقاء والحوار من حيث أن المدرس يقوم بالشرح والتفسير وضرب الأمثلة والتوضيح ، ثم يقوم الطلاب باستنتاج الحقائق والمبادئ ، كما يترك لهم حرية إبداء رأيهم بالمفاهيم المطروحة ، وهي الطريقة المتبعة في معظم الجامعات العربية.

٥- التحصيل الفوري : الدرجة التي حصلت عليها الطالبة ، والتي تعكس مدى معرفتها بمفاهيم المنهاج. وتم إعداد اختبار من نوع اختيار من متعدد طبق مباشرة بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الأربع.

٦- التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم): الدرجة التي حصلت عليها الطالبة من خلال تطبيق الاختبار البعدي بعد مضي أربعة أسابيع من إعطائه في المرة الأولى.

٧- مادة أسس المنهج والتدريس : وهي مادة من المتطلبات الإجبارية لكلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة في العام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ ، تهدف إلى تعريف الطالب / الطالبة - المعلم بمفهوم المنهاج وعناصره وأسسه وتحليله وتدريسه وتعديله لمراعاة الفروق الفردية.

الدراسات السابقة

لمعرفة أثر المنظم المتقدم على التحصيل في المرحلة الجامعية وحول أثر المنظم المتقدم والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الدين ، أجرى اوزوبل وفتزجرلد Ausubel & Fitzgerald [19] دراستهما على طلبة الجامعة . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التي درست باستخدام المنظم المتقدم في الاختبار الفوري والمؤجل.

وفي مادة التاريخ اجرى اوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ١٣٦] دراسته لمعرفة أثر المنظم المتقدم في تسهيل التعلم والاحتفاظ بالمادة التعليمية في إحدى الكليات الجامعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في كل من الاختبارين ولصالح المنظم المتقدم . ونفس النتائج توصلت إليها دراسة اوزوبل وفتزجرلد Ausubel & Fitzqerald [19] في تعلم مادة التاريخ في إحدى الجامعات.

وفي مادة الاقتصاد قام اندرسون (Anderson, 1973) بدراسة أشار إليها بيرنز وكلاوسن Barnes& Clawson [23] هدفت إلى مقارنة أثر المنظم القبلي والمنظم البعدي في الاحتفاظ والفهم والتطبيق البسيط والمعقد. وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي استخدمت المنظم المتقدم حصلت على علامات أعلى من المجموعة التي استخدمت المنظم البعدي ، كما أن المنظم المتقدم أدى إلى زيادة الاحتفاظ المؤجل للطلاب ذوي الذكاء المرتفع .

ولمعرفة أثر المنظم المتقدم في التحصيل في مراحل التعليم العام ، قام بيرنز وكلاوسن

[23] Barnes& Clawson بدراسة لمعرفة أثر المنظم المتقدم على التحصيل في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وحول أثر المنظم المتقدم على التحصيل في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية ، كشفت نتائج دراسة حداد [4] أن الطالبات اللواتي استخدمن المنظم المتقدم كن أكثر قدرة على الاحتفاظ الآني والمؤجل من الطالبات اللواتي لم يستخدمن المنظم المتقدم. وفي مادة العلوم والرياضيات كشفت نتائج دراسة ستون Stone[25] ودراسة المغربي [17] أن المنظمات المتقدمة التوضيحية غير المكتوبة لها تأثير إيجابي على تعلم المتعلمين يفوق تأثير غيرها من المنظمات الأخرى .

وفي مادة الجغرافيا كشفت نتائج دراسة حمدان [6 ، ص ١١٨] أن المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الإلقاء والمناقشة بالإضافة إلى تزويدهم بالمنظم المتقدم تفوقت بدلالة إحصائية على المجموعة الضابطة التي درست بطريقة الإلقاء والمناقشة دون أن تعطى المنظم المتقدم .

وللتحقق من تأثير المنظمات المتقدمة على أداء الأفراد في تذكر الأفكار في النثر المكتوب ، أجرى كوركيل Corkill[24] دراسته على طلبة المدارس وكليات المجتمع . وقد كشفت نتائج الدراسة أن أداء طلبة كليات المجتمع على المنظم المتقدم كان افضل من أداء طلبة المدارس.

وحول أثر المنظم المتقدم على تحصيل الطالبات والاحتفاظ بالمفاهيم والمعلومات في مادة التربية الإسلامية ، أشارت نتائج دراسة الحديدي [5] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين علامات الطالبات على الاختبار الفوري والمؤجل لصالح الطالبات اللواتي درسن باستخدام المنظم المتقدم.

وفي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية ، ولمعرفة أثر المنظم المتقدم على التحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية ، فقد كشفت نتائج دراسة زيد [9] ودراسة بني عطا [3] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستخدام المنظم المتقدم وتحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ولصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام المنظم المتقدم. وبنفس الاتجاه في مادة التاريخ أجرى قطاوي [15] دراسته لمعرفة أثر طريقتي الاكتشاف والمنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات مقارنة بالطريقة التقليدية . وقد دلت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة الذين درسوا بنمط التفكير الاستقرائي والطلبة الذين درسوا بنمط المنظم المتقدم والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ولصالح الطلبة الذين درسوا بنمط المنظم المتقدم والطلبة الذين درسوا بنمط التفكير الاستقرائي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

ولمعرفة أثر خريطة المفاهيم كمنظم متقدم على التحصيل في مادة العلوم كشفت نتائج دراسة ويلارمان و ماك هارج Willerman & Mac harg [27] ودراسة شيرا [11] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية. وبنفس الاتجاه في مادة العلوم توصلت نتائج دراسة الشيخ [10] أن استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم ومتأخر في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية تلعب دوراً مهماً في معالجة الفهم الخاطئ لدى طلاب التعليم الأساسي.

ولتحديد اثر المنظمات المتقدمة الثلاثة : اللفظي والصوري والمضبوط (الأسئلة) على استيعاب الطلبة . أشارت نتائج دراسة بيرسون Pearson [26] انه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المنظم المتقدم لوحده وبين كل من المنظمات المتقدمة الموجودة في هذه الدراسة ، وكشفت أيضا أن المنظم الصوري كان أداء الطلاب عليه أفضل من المنظم المضبوط (الأسئلة).

ولمعرفة أثر المنظم المتقدم في التدريس الجامعي ، كشفت نتائج دراسة الياس [2] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في التحصيل في التخصصات العلمية والأدبية معاً ولصالح المجموعة التجريبية ، في حين لم يكن أثر للتخصص (علمي – أدبي) في التحصيل بين طالبات المجموعة التجريبية .

وحول أثر المنظم المتقدم في مادة التربية الإسلامية ، كشفت نتائج دراسة الخوالدة [7] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) للطلبة الذكور والإناث ولصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام المنظم المتقدم .

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن معظم الدراسات بينت أن المنظم المتقدم له أثر إيجابي على التحصيل الفوري والمؤجل وفي مختلف المواد والمراحل الدراسية. إلا أن الدراسات في مراحل التعليم الجامعي حول المنظم المتقدم قد تكون نادرة وخاصة في المحيط العربي ، لذا تأتي هذه الدراسة لتحاول سد الثغرة في التدريس الجامعي ويأمل الباحث أن تكون دراسته تشكل إضافة علمية في هذا المجال.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة اللواتي سجلن مادة أسس المنهج والتدريس في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤. والبالغ عددهن ١٢٣ طالبة ، موزعة على أربع شعب ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٢ طالبة موزعة على شعبتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة. وقد روعي تكافؤ المجموعتين في عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على المتغير التابع (المستوى التحصيلي). قام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين مع

مراعاة استخدام طريقة التدريس نفسها وهي "الإلقاء والمناقشة " مع المجموعتين باستثناء تقديم المنظم المتقدم في بداية المحاضرة للمجموعة التجريبية وحفظها قبل البدء بالشرح.

أداتا الدراسة

أولاً – المنظم المتقدم : أعد الباحث ثمانية منظمات متقدمة من نوع المقارن العام بمساعدة عدد من المختصين ، وقد تضمن مفاهيماً أساسية عامة وشاملة للمفاهيم الواردة في الوحدات الأربع(أسس المنهج) . ولمدة أربعة أسابيع بواقع محاضرتين أسبوعيا كل محاضرة ٧٥ دقيقة .وهي :

١- من الأسس التي يبنى عليها المنهاج ، الأسس الفلسفية ،أصناف الفلسفات ، الفلسفة البراجماتية.

٢- الفلسفة الواقعية ، الفلسفة المثالية ، الفلسفة الإسلامية.

٣- من الأسس التي يبنى عليها المنهاج ، الأسس الاجتماعية ، عناصر المجتمع ، عوامل التغير الاجتماعي.

٤- الثقافة ، عناصرها ، خصائصها، التحولات الاجتماعية.

٥- من الأسس التي يبنى عليها المنهاج ، الأسس النفسية ، مبادئ التعلم المتمركزة حول المتعلم.

٦- التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم في مجال التدريس ، التقييم ، البيئة الصفية.

٧- من الأسس التي يبنى عليها المنهاج ، الأسس المعرفية ، نظرية المعرفة عند العقليين، عند الاجتماعيين ، عند الماديين.

٨- أنواع المعرفة ، المعرفة البنائية ، معايير اختيار المعرفة.

ثانياً – الاختبار : هذا الاختبار لقياس التحصيل الفوري والمؤجل بشكل عام للمفاهيم والخبرات

(المخرجات التعليمية) التي اكتسبتها الطالبات نتيجة لدراسة الوحدات الأربع ويتكون هذا الاختبار من ٤٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد ولكل فقرة أربعة بدائل انظر الملحق رقم (١).

بناء الاختبار

بعد الاطلاع على الوحدات الأربع قام الباحث بتحليل وتحديد الأهداف الخاصة لكل وحدة وبناء جدول المواصفات (الملحق رقم ٢) الذي أعد لهذه الغاية لقياس مدى تحقق الأهداف السلوكية للوحدات الأربع في مادة أسس المنهج والتدريس .

ثبات الاختبار وصدقه

أعد الباحث الاختبار بصورته الأولية ، حيث تكون من ٤٣ فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة أربعة بدائل. وتم توزيع الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس (الملحق رقم ٣) في كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة لإبداء رأيهم في مدى التزام الاختبار بالتعليمات ودرجة

شمولية الاختبار للمفاهيم في الوحدات الأربع ، ووضوح الصياغة اللغوية والمعنى الخاص بالفقرات ، ومناسبة البدائل لكل فقرة ، وتحقيق الأهداف التعليمية. وتم إجراء التعديلات المناسبة بناء على ملاحظات المحكمين، وتكون بصورته النهائية من ٤٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد. هذا وقد طبق على شعبة من شعب أسس المنهج والتدريس من خارج عينة الدراسة تم اختيارها عشوائياً . وقد بينت إجراءات التطبيق وضوح التعليمات وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كورد ريتشاردسون ٢٠ (KR20) وكان معامل الثبات المحسوب (٠,٨٧) وهي مناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

١- قبل البدء بالتدريس خضعت المجموعتان التجريبية والضابطة لاختبار قبلي للكشف عن أثر المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي للطالبات انسجاماً مع هدف الدراسة. وأختار الباحث نموذج تصميم المجموعة الضابطة ذا الاختبار القبلي والبعدي (The Pre-Test Test Post- Control Group Design)

٢- قام الباحث بتحليل باب أسس المنهج الذي يحتوي على أربع وحدات هي : الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية . ومن ثم تم بناء منظم متقدم من نوع المقارن العام ، بحيث يشكل ركيزة أساسية للهدف العام ، ويبني عليه التعلم الجديد. وقد وضعت ثمانية منظمات متقدمة بعد عرضها على المختصين ، من أجل التحقق من دقة صياغتها وصدق محتواها .

٣- تم تحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بطريقة عشوائية ، وقام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين المجموعة التجريبية باستخدام المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة).

٤- استمرت عملية تدريس المجموعتين أربعة أسابيع بواقع محاضرتين أسبوعيا وكل محاضرة ٧٥ دقيقة.

٥- بدأت التجربة يوم السبت ٢٢ / ٢ / ٢٠٠٣ بإجراء الاختبار القبلي وبدأ الباحث بالتدريس الفعلي في الأسبوع التالي لتطبيق الاختبار القبلي أي يوم السبت ١ / ٣ / ٢٠٠٣ إلى يوم الأربعاء ٢٦ / ٣ / ٢٠٠٣ .

٦- تم تطبيق الاختبار على الطالبات عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار الفوري بعد الانتهاء من تدريس وحدات أسس المنهج ، وتقدمت عينة الدراسة أيضاً للاختبار المؤجل بعد ثلاثة أسابيع من تقديم الاختبار الفوري لقياس قدرتهم على الاحتفاظ بمفاهيم أسس المنهج.

إجراءات التدريس باستخدام المنظم المتقدم

١ - تقديم عرض ملخص عام وتجريدي للمادة التعليمية ، وبأسلوب تستطيع الطالبات إدراك الهدف والأفكار والمفاهيم الموجودة في موقف التعلم . بمعنى صياغة الأهداف بطريقة واضحة قابلة للفهم وللتحقيق ، واستحضار الهدف في كل إجراء وإخبار الطالبات بالهدف ومحاولة كل طالبة أن تفسر الهدف لنفسها ومناقشة زميلتها بالهدف وكيفية الوصول للهدف.

٢ - تقوم الطالبات بإعادة ما جاء بالمنظم المتقدم والتكرار على وجه الخصوص المصطلحات والأفكار الجديدة ليتم دمج المعلومات الجديدة مع الخبرات السابقة للطالبة من خلال المحافظة على تركيز الانتباه ، وطرح الأسئلة على الطالبات ومحاولة التعليق عليها ، و إيراد أمثلة مختلفة لتوضيح هذه المفاهيم .

٣ - تقديم المادة التعليمية بعد تقسيمها إلى أجزاء يكفي لشرحها في محاضرة واحدة مع مراعاة جعل المادة منظمة تنظيماً واضحاً منطقياً مع التركيز على انتباه الطالبات .

٤ - تدعيم التنظيم المعرفي ، أي ربط المادة التعليمية الجديدة في البناء المعرفي الموجود لدى الطالبات باستخدام أسلوب الإدماج والتعلم الاستقبالي النشط من خلال طرح الأسئلة لتنشيط التعلم الاستقبالي وإعادة المادة المطروحة وتلخيصها وإعادة التعريفات والمفاهيم وتكرارها .

٥ - إيجاز ما تم عرضه على شكل لوحة أو صورة أو مخطط مفاهيمي للتكرار والإعادة ، ثم الطلب من الطالبات تلخيص الملامح الرئيسة للمادة ، وإعادة المفاهيم وتكرارها وبعد الانتهاء من كل الأسئلة وإجاباتها يتم الانتقال إلى المهمة الثانية.

متغيرات الدراسة

١- المتغير المستقل : طريقة التدريس و له مستويان : المنظم المتقدم والطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة).

٢- المتغير التابع (التحصيل) قيس في فترتين زمنيتين :

أ) التحصيل الفوري : قيس عن طريق تقديم الاختبار التحصيلي ، وذلك فور الانتهاء من تدريس الوحدات الأربع .

ب) التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) : قيس عن طريق إعادة الاختبار التحصيلي السابق ، وذلك بعد ثلاثة أسابيع من تقديم الاختبار الفوري.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار الفوري والبعدي ، ولتحديد ما إذا كانت هذه الفررق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحث اختبار ت .(T-test) الإحصائي لإيجاد التكافؤ بين المجموعتين ولاختبار فرضيتي الدراسة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

نتائج الدراسة

تم تصحيح الاختبار القبلي وعولجت المعلومات إحصائياً وتوصلت النتائج إلي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة . والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١). نتائج اختبار (ت). لمقارنة المتوسطات الحسابية في المجموعتين على الاختبار القبلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣١	١١.٢٧	٥.٣٢	- ٠.١٧٦	غير دالة
الضابطة	٣١	١١.٤١	٥.٢١		

النتائج المتعلقة بالفرض الأول (التحصيل الفوري)

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم حيث بلغ (٣٣.٤٢) . والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٧.٦٦) والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين على اختبار التحصيل الفوري.

طريقة التدريس	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنظم المتقدم	٣١	٣٣.٤٢	٤.٦٣
الطريقة التقليدية	٣١	٢٧,٦٦	٥.١٧
المجموع	٦٢	٣٠.٥٤	٤.٩٠

ولتحديد ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الفوري في باب أسس المنهج ، فقد استخدم اختبار(T- test) والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار (ت). لمقارنة المتوسطات الحسابية في المجموعتين على اختبار التحصيل الفوري.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الحرية	درجة الدلالة	مستوى
التجريبية	٣١	٣٣.	٤.٦٣			
الضابطة	٣١	٢٧.٦٦	٥.١٧	٤.٩١	٦٠	٠.٠٥

يتبين من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية . وهذا يعني رفض الفرضية

الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن باب أسس المنهج باستخدام المنظم المتقدم وبين اللواتي يدرسن نفس الباب بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة).

نتائج التحصيل المؤجل

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية باستخدام المنظم المتقدم (٢٧.٢١) . في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٠.٤٥) والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين على الاختبار المؤجل.

طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	٣١	٢٧.٢١	٥.١٥
المجموعة الضابطة	٣١	٢٠.٤٥	٥.٨٤

ولتحديد ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين على اختبار التحصيل المؤجل ، فقد استخدم اختبار (T-test) والجدول رقم (٥) يبين ذلك .

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار (ت). لمقارنة متوسطات درجات المجموعتين على اختبار التحصيل المؤجل.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣١	٢٧.٢١	٥.١٥			
الضابطة	٣١	٢٠.٤٥	٥.٨٤	٥.٢٣	٦٠	٠.٠٥

يتبين من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية . وهذا يعنى رفض الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية للاحتفاظ بالمفاهيم للطالبات اللواتي يدرسن باب أسس المنهج باستخدام المنظم المتقدم و اللواتي يدرسن نفس الباب بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) .

مناقشة النتائج

أولاً : النتائج المتعلقة بالفرض الأول

كشفت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم على الطالبات اللواتي درسن بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) في اختبار التحصيل الفوري. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة اوزوبل وفتزجرلد Ausubel & Fitzgerald] [19] ودراسة بيرنز وكلاوسن Barnes & Clawson [23] ودراسة بني عطا [3] ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم للأسباب التالية:

١ – إن المنظم المتقدم يركز على تمييز الأفكار الجديدة والأفكار المتعلقة بها سابقاً عن طريق إظهار التشابهات والاختلافات الرئيسة بينها ، وهذا يتيح للطالب تأمين مرتكزات فكرية لجزئيات المادة المراد تعلمها .

٢ - يعطي المنظم المتقدم مخططاً عاماً للمادة التي سيتم تعلمها ويوضح العلاقات بين المفاهيم والمبادئ.

٣ – يعد المنظم المتقدم أسلوباً جديداً في التدريس بالنسبة للطالبات مما يثير دافعيتهم للاهتمام بعملية التعلم .

٤ – يعمل المنظم المتقدم على بناء مفاهيمي معرفي تراكمي تكاملي لمعاني المفاهيم ودلالاتها اعتماداً على التعلم السابق.

٥ – يعمل المنظم المتقدم على تحويل المادة الدراسية إلى مادة تتضمن معاني ومفاهيم جديدة ودقيقة وواضحة وثابتة مما يسهم في زيادة غنى البناء المعرفي لدى الطالب.

٦ – المنظم المتقدم يعمل على تسهيل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية وإيضاح المفاهيم الغامضة وربطها ودمجها في البناء المعرفي للمتعلم.

٧ - المنظم المتقدم يعطي التعلم معنى خاصاً لدى المتعلم، بعيداً عن التعلم الاستظهاري عن طريق إيجاد روابط حقيقية لا عشوائية بين المفاهيم والمعاني الدالة عليها وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى.

٨ – إن المنظم المتقدم يساعد المتعلم على ربط الخبرات والمواد الجديدة مع ما لديه في البناء المعرفي مما يجعل منه حيوياً ونشيطاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

كشفت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية باستخدام المنظم المتقدم على الطالبات اللواتي درسن بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) في الاختبار المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) . تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كوركيل Corkill [24] ودراسة حداد [4] ودراسة قطاوي [15] ودراسة الحديدي [5] .

ويعزو الباحث سبب تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية على الطالبات في المجموعة الضابطة

في اختبار التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) إلي الأسباب التالية :

١ - الأسباب التي أوردها الباحث فيما يتعلق بنتيجة الفرض الأول .

٢ - يعمل المنظم المتقدم على تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات والوضوح والتنظيم مما يقلل النسيان .

٣- لان المنظم المتقدم يوضح التشابهات والاختلافات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة ، وهذا يؤدي بدوره إلي التعلم والاحتفاظ اكثر.

٤ - يعمل المنظم المتقدم على صقل وتهذيب البنية المعرفية لدى الطالب ويسهل ذلك اكتساب المواد التعليمية والخبرات والاحتفاظ والاستدعاء.

٥- يعمل المنظم المتقدم على تنظيم المادة الجديدة ذات المعنى وتنسيقها بطريقة تقلل من احتمال النسيان وتزيد من القدرة على التذكر والاحتفاظ.

٦ - المنظم المتقدم يزود المتعلم بالقواعد المنظمة التي تسهم في تمكينه من ربط المعلومات الجديدة وتثبيتها واستدعائها.

٧- استخدام المنظم المتقدم يجعل المتعلم يشارك في العمليات التعليمية المتنوعة ، مما يزيد من احتفاظه بمادة التعلم .

٨ - إن استخدام المنظم المتقدم يسهل عليهم أساليب ربط هذه الخبرات بما لديهم من خبرات وإدماجها في أبنيتهم المعرفية وبالتالي يسهل عليهم الاحتفاظ بها واسترجاعها في مواقف مناسبة مستقبلاً.

التوصيات

١ - تشجيع أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على التدريس باستخدام التعلم ذي المعنى في التعليم الجامعي بأسلوب المنظمات المتقدمة.

٢ - إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام المنظمات المتقدمة في التحصيل الدراسي الجامعي لدى الذكور والإناث وفي مختلف التخصصات والكليات.

٣ - تضمين برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على نموذج التعلم ذي المعنى القائم على المنظم المتقدم مما يسمح لهم باستخدام المنظمات المتقدمة لتنظيم الأفكار وترتيبها في جميع المواد الدراسية .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو زينة ، وحداد ، عفاف. "أثر المنظم المتقدم في تعليم واحتفاظ الطلبة في المرحلة الثانوية بالمفاهيم والمعلومات" . *المجلة العربية للعلوم الإنسانية* ، م ٢ ع٨ (١٩٨٢)، ٣١٥-٣٣٤.

الياس ، أسما. " أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تعلم مادة (أسس مناهج)" .*المجلة العربية للتربية* ، م٢١ ع ٢ (٢٠٠١) ، ١٦٣- ١٨٥.

بني عطا ، أحمد. "أثر المنظم المتقدم في تسهيل تعلم المفاهيم الاجتماعية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف التاسع الأساسي" ، *رسالة ماجستير* ، الجامعة الأردنية (١٩٩٥) ،٨٢- ٩٢.

حداد ، عفـــان. "أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطالبات في المرحلة الثانوية لمفاهيم اجتماعية في وحـدة تعليميـة "، *رسالة ماجستير*، جامعـة اليرموك ، اربد (١٩٨٠)، ٧١- ٧٨ .

الحديـــدي ، نـــسرين . "أثر المنظم المتقدم على التحـصيل الفـوري والمؤجـل لطالبـات الـصف العاشـر في وحـدة العقيـدة الإسـلامية" ، *رسالة ماجـــستير*، الجامعـــة الأردنيـــة" ، عمـــان (١٩٩٠)، ٨٠- ٨٧.

حمـــدان ، محمـــد زيـــاد . " طرق منهجية للتدريس الحـديث، ا أنواعهـا واسـتخداماتها في التربيـة الصفية"_. دار التربية الحديثة ، الأردن — عمان (١٩٨٥).

الخوالدة ، ناصر أحمـــد . "أثر المنظم المتقدم في تعلـم مفـاهيم التربيـة الإسـلامية والاحتفـاظ بهـا لـدى طلبـة الـصف العاشـر الأساسـي في الأردن" . دراسات ، العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، م٣٢ع ٢ (٢٠٠٥)، ١٢٧- ٢٥٣.

دروزة ، أفنان. "أثر المقدمة المنظمة (أوسيل) في ثلاثة مستويات من التعليم" ، *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي* ، ع (٨) (١٩٨٨) ، ٦٨-٩٢.

زيـــد ، شـــحادة . أثر استخدام المنظم المتقدم في التـدريس علـى تحـصيل الطلبـة في التـاريخ واتجاهـاتهم نحـوه ، *رسالة ماجستير*، الجامعـة الأردنية ، عمان(١٩٨٩) ، ٧٣- ٨١ .

الشيخ ، السيد محمد. "فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم ومتأخر في علاج الفهـم الخاطئ لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي" . *رسالة دكتـوراه* ، جامعـة طنطـا ، مـصر (١٩٩٥) ، ١٤٢- ١٥٧.

شير ، خليل إبراهيم. "فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمـنظم متقـدم في تعلـم مـادة العلـوم" . *المجلـة التربويـــة* . م ١١ ع ٤٤ (١٩٩٧) ، ٢١٦- ٢٤١.

عفانـــة ، عـــزو " التـدريس الاسـتراتيجي للرياضـيات الحديثة" ، الجامعة الإسلامية ، غزة (١٩٩٥).

الفرحان ، إسحق ، ومرعي ، توفيـــق ، وبلقـــيس ، أحمـد." تعليم المنهاج التربوي: أنماط تعليمية معاصـــرة" ، دار الفرقـــان ، عمـــان: الأردن (١٩٨٤).

قطامي ، يوسف وقطـــامي ، نايفـة. " نماذج التـدريس الـــصفي" . دار الـــشروق ، عمـــان : الأردن (١٩٩٨).

قطـــاوي ، محمـــد." مقارنـة اثر كـل مـن نمـط التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الـصف العاشـر للمفاهيم التاريخية واتجاهـاتهم نحـو مـادة التـاريخ "، *رسالة ماجستير*، جامعـة اليرمـوك ،إربـد (١٩٩٩) ، ٩٣-١٠١.

القلا، فخر الدين وناصر، يونس. " أصول التدريس" . جامعة دمشق – دمشق. (١٩٩٦).

المغـــربي، نبيـــل. "أثر المنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف العاشـر في الرياضـيات في منطقـة بيـت لحـم"، *رسـالة ماجستير* جامعة القدس، القدس، (١٩٩٩)، ٨٥- ٩٤ .

نشواتي، حسن "سيكولوجية التعلم والتعليم"، دار الكندي، إربد (١٩٩٦).

ثانياً: المراجع الأجنبية

]**Ausubel, D.& Fitzgerald, D**). "The Role of Disciminiability in meani-ngful verbal Learning and retention". *Journal of Educational ResearchCh*, 52 (4), (1961) 266-274.

Ausubel, D. "The Psychology of meaningful verbal learning". Grune & Straton Inc, New York, & London. (1963)

]**Ausubel, D** . " Educational psychology : A Cognitive view", New York,Holt Rinebart & Winston. .(1968).

Ausubel, D. "In defense of advance organizers: A reply to the critics". *Review of Educational Research,* 48 (2), (1978) 251-257.

Barnes, B. & Clawson, E. " Do advance Organizers Facilitate learning"? Recommendation for further Research Based on Analysis of 32 Studies, *Review of Educational Research*, (1975) 45,(4), 637-659.

Corkill, p. "The Effect of Advance Organizers and Overt Rehearsal" Students International and Incidental Learning Learning in Historic House." *"Dissertation Abstracts international"* 1989, 49 (8) 3476

Stone, C. "A meta-analysis of advanced organizer studies". Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, New York. (1982).

Pearson, G. "The Comparison of the Effect of three Pre-reading Advance Organizer on the Literal Comprehension of Fifth Grade Social Studies Material". *"Dissertation Abstracts International"*, (1992)53 (3): 706.

Willerman, M. & Mac Harg, R. "A The concept map as an advanced Organizer", *"Journal Of Research in Science Teaching"*,(1991).28, 705-711.

ملحق رقم (١) أداة البحث

التعليمات :

ستجدي داخل الامتحان (٤٠) فقرة اختيار من متعدد والمطلوب منك أن تضعي رمز الإجابة الصحيحة حول رمز الإجابة الصحيحة.

١ – حب التلاعب بالكلمات والمناقشات والمناظرات وموجود في النصف الكروي الأيسر من المخ يمثل الذكاء :

أ – الرياضي ب – اللفظي ج – الفراغي المكاني د - الاجتماعي

٢ – عدم التفريق بين الخبرة والطبيعة ، لانهما شئ واحد والاهتمام بالمشكلات الإنسانية ، وتفضيل المناهج المتمركزة حول الطفل ، يمثل الفلسفة :

أ – المثالية ب – الواقعية ج – البراجماتية د - الإسلامية

٣– الخبرات التي يكتسبها المتعلم دون إشراف المعلم في معظم الأحيان تمثل :

أ – المنهاج الخفي ب - المنهاج الرسمي ج - المنهاج الواسع د – المنهاج الضيق

٤ – المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ هي :

أ – عناصر المنهج ب – المجتمع المحلي ج – المجتمع التربوي د – أسس المناهج

٥ – المبادئ والأهداف والمعتقدات الني توجه سلوك كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه في الحياة هي :

أ – الميول والاتجاهات ب – الأهداف الشخصية ج – الفلسفة د – المنهاج الواسع

٦ – تحقيق الهدف لفهم افضل لفكرة الحياة يرتبط بالأساس :

أ – الفلسفي ب – المعرفي ج – الاجتماعي د – النفسي

٧ – تطبيق النظريات والأفكار المتصلة بالحياة في المدرسة يمثل :

أ – عناصر المنهاج ب – تحليل المنهاج ج – فلسفة التربية د – فلسفة المجتمع

٨ – الثقة بالنفس والقدرات وبنفس الوقت بالواقعية ، يمثل الذكاء :

أ – الطبيعي ب – الشخصي ج - الموسيقي د – الفراغي المكاني

٩ – تحقيق سلوك اجتماعي لدى المراهق يرتبط بالأساس :

أ – الاجتماعي ب - النفسي ج- المعرفي د – الفلسفي

١٠ – العنصر النامي من الثقافة هو :

أ - العموميات ب – الخصوصيات ج – البديلات د – العادات والقيم

١١ – الحقيقية والمعرفة مستقلة عن العقل البشري والعقل والحواس هي وسائل الإنسان في معرفة العالم من حوله ، والمواد الدراسية ينبغي أن ترتبط بالحياة عن طريق التجريب ، يمثل الفلسفة :

أ – الإسلامية ب – الواقعية ج - المثالية د - البراجماتية

١٢ – القوى المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في الأهداف التي ينبغي تحقيقها هي الأسس:

أ – الفلسفية ب – المعرفية ج – النفسية د – الاجتماعية

١٣ – الهدف " تدريب الطلبة على قضاء مشكلة الفراغ " يرتبط بالأساس :

أ – الاجتماعي ب – المعرفي ج – النفسي د – الفلسفي

١٤ – حب الرسم والصور ، والقدرة على تحويل اللغة اللفظية إلى صور عقلية ، يمثل الذكاء:

أ – الشخصي ب – الفراغي المكاني ج – الموسيقي د - الطبيعي

١٥ – التغير الاجتماعي عندما يكون متدرجاً يطلق علية :

أ – تطور ب – طفرة ج – ثورة د – انقلاب

١٦ – المشكلات التي تعتمد حلولها على الحقائق التي يكتشفها العلم تسمى المشكلات:

أ – الفكرية ب – الفلسفية ج– الجدلية د – البيئية

١٧ – مفهوم الثقافة يطلق على الجانب :

أ – الفكري ب- المادي ج – الفكري والمادي د – المعنوي

١٨ – عنصر الثقافة الذي يعمل على تقارب طرق تفكير أفراد المجتمع واتجاهاتهم في الحياة :

أ – الخصوصيات ب – العموميات ج - البديلات د – اللب الثقافي

١٩ – العادات والتقاليد وطرق التفكير التي يقوم بها المهندسون تمثل الخصوصيات :

أ – المهنية ب - الطبقية ج – الحزبية د - العنصرية

٢٠ – التربية ينبغي أن تكون شاملة ومتوازنة ومتكاملة لجميع جوانب الإنسان حتى يصل إلى مشارف الكمال من خلال مختلف المواد الدراسية، يمثل الفلسفة:

أ – المثالية ب – الواقعية ج – البراجماتية د - الإسلامية

٢١ – عملية النمو عند الإنسان في بدايتها تتصف ب:

أ – الخصوص ب- العموم ج – السرعة د – البطء

٢٢ – حب الملاحظة وإجراء التجارب النظرية وإخضاع الأفكار للاختبار وإدراك علاقات السبب والنتيجة ، يمثل الذكاء:

أ – الرياضي ب – الاجتماعي ج – اللفظي د - الفراغي المكاني

٢٣ – طرق التفكير والأفكار والأعمال التي لا تتفق مع ما يقوم به عامة الناس وهي تقدم إضافات جديدة للثقافة تمثل :

أ – العموميات ب – الخصوصيات ج – الثقافة د - البديلات

٢٤ – من خصائص الثقافة أنها تنمو بطريقة مستمرة وتغير دائم في عمومياتها وخصوصياتها هي:

أ – التكامل ب – متطورة ج – مكتسبة د – إنسانية

٢٥ – النظرية التي ترى أن المعرفة النظرية التي يحصل عليها العقل عن طريق التأمل والتذكر أسمى من المعرفة التي تتم عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها هي :

أ – الاختزان العقلي ب – التدريب العقلي ج - الغرائز د – الثنائية للطبيعة الإنسانية

٢٦ – من مبادئ وأسس النمو انه لا يحدث من تلقاء نفسه وإنما يتوقف على الظروف التي يعيش فيها الإنسان تسمى :

أ – عملية مستمرة ب – عملية فردية ج –عملية اجتماعية د – عملية بيئية

٢٧ – الشعور أو القوة التي تدفع الفرد إلى الاهتمام بشيء معين وتفضله على غيرة والانصراف عما سواه يمثل :

أ – الاتجاه ب – الميل ج – الاستعداد د – النضج

٢٨ – تعلم الطالب "أن اسم كان مرفوع " وزع المعلم ورقة عمل وطلب منهم استخراج اسم كان من ورقة العمل ، هنا المتعلم قد استخدم نظرية :

أ – العناصر المشتركة ب – التعميم ج – التدريب العقلي د – نظرية الملكات العقلية

٢٩- الأذن الشفافة والقدرة على تمييز كل أنواع الأصوات غير اللفظية ،يمثل الذكاء :

أ – الشخصي ب – الجسمي الحركي ج – الطبيعي د - الموسيقي

٣٠ – درس الطالب في الكتاب أن المغناطيس يجذب الحديد ، هنا تكون خبرة الطالب :

أ- مباشرة ب – غير مباشرة ج – سارة د – غير سارة

٣١ – المعرفة التي تتطلب مهارات محددة وهي ابسط مستويات التجريد وتسمى المعرفة الميتة هي :

أ – المفاهيم ب – الأنساق الفكرية ج – الأفكار الأساسية د – الحقائق النوعية

٣٢ - النظرية التي ترى أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء وان واجب المدرسة يتمثل في ملئة بالتراث والخبرات الإنسانية المتنوعة هي :

أ – الاختزان العقلي ب – التدريب العقلي ج – الغرائز د – الثنائية للطبيعة الإنسانية

٣٣ – ماذا نسمي بنية المادة الدراسية :

أ – المفاهيم ب – الأنساق الفكرية ج – الأفكار الأساسية د – الحقائق النوعية

٣٤ – قضاء معظم الوقت في اللعب والرقص والعزف ، وكره الجلوس والدراسة ، يمثل الذكاء :

أ – الموسيقي ب – الشخصي ج – الرياضي د - الجسمي الحركي

٣٥ – القدرة على فهم دوافع ومقاصد الآخرين والتعامل معهم بنجاح ، يمثل الذكاء :

أ – الموسيقي ب – الفراغي المكاني ج – الاجتماعي د - الشخصي

٣٦ - المفاهيم التي توجه طريق التفكير وهي تحدد الأسئلة التي تطرح ونوع الإجابة تمثل :

أ – المفاهيم ب – الأنساق الفكرية ج – الأفكار الأساسية د – الحقائق النوعية

٣٧ – في المجال النفس حركي" النزعة لتأدية نشاط وسلوك بعينه جسمياً وعقلياً وعاطفياً " يمثل :

أ – التكيف ب – الاستجابة الموجهة ج – الاستجابة الظاهرة د – الاستعداد

٣٨ – تقدير المحافظة على البيئة ، وتفضيل الدراسة خارج أسوار المدرسة ، يمثل الذكاء :

أ – اللفظي ب – الطبيعي ج – الاجتماعي د - الرياضي

٣٩ – الحقيقة والقيم هي أزلية لا تتأثر بالزمن وهي عالمية ، ومواد المنهج ينبغي أن تتضمن التراث الإنساني والرياضيات والعلوم ، تمثل الفلسفة :

أ – المثالية ب – الواقعية ج - الإسلامية د – البراجماتية

٤٠ – اللب الثقافي يعني :

أ – العموميات ب – الخصوصيات ج - العموميات والخصوصيات د - البدائل

ملحق رقم (٢). جدول مواصفات الاختبار.

الأساس	عدد الفقرات	الوزن النسبي	المعرفة ٢٠٪	الفهم ٣٠٪	التطبيق ١٠٪	التحليل ٥٪	التركيب ١٠٪	التقويم ٢٠٪
الفلسفي	١٠	٢٥٪	١	٣	١	١	٢	٢
النفسي	١٢	٣٠٪	٣	٤	١	١	١	٢
المعرفي	٨	٢٠٪		٣	٢			٣
الاجتماعي	١٠	٢٥٪	٤	٢			١	٣
المجموع	٤٠	١٠٠٪	٨	١٢	٤	٢	٤	١٠

ملحق رقم (٣) . السادة المحكمون

١ - ا . د/ جمال الدين يونس أستاذ مناهج وتدريس العلوم جامعة الإمارات العربية المتحدة

٢ – أ. د / موسى النبهان أستاذ قياس وتقويم = = = =

٣ – أ. د / محمد عطية أستاذ مناهج وتدريس الاجتماعيات = = = =

٤ – أ . د / أحمد محمود السيد أستاذ مناهج وتدريس اللغة العربية = = = =

٥ – أ . د / محمد المصيلحي أستاذ أصول التربية = = = =

The Effect Of The Advanced Organizer In facilitating Learning And Retention In Curriculum Principles Within College Female Students

Hasan Ali Al-Naji
Associate Professor, Dept. Of Curriculum and Instruction, College Of Educational Sciences, Mutah University, Karak, Jordan

(Received 7/2/1428H; accepted for publication 27/4/1428H.)

Abstract. This study aims at identifying the effect of using advanced organizers on the learning of university female students in the college of Education – UAE university. The main underlying question of this study is : What is the effect of using advanced organizers on the achievement of university female students and their ability of retaining learning the concepts of curriculum principles.

The researcher prepared an achievement test that proved its validity and reliability (0.87).

The results of the study reveal :

1 - statistically significant difference (α = 0.05) between experimental and control groups in favor of experimental group which had been taught by advanced organizers in incidental achievement .

2 - statistically significant difference (α = 0.05) between the experimental and control groups in favor of the experimental group which had been taught by advanced organizers in retaining achievement.

Finally, the researcher recommended the use of advanced organizers in university teaching and conduct of further studies on other fields.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١)، ص ص ٩٩-١٣٠، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية في الأردن

*** خالد العمري ؛ ** عبدالله بن عبدالرحمن**

** أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، جامعة اليرموك؛ ** أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس*

جامعة اليرموك، الأردن

(قدم للنشر في ١٩/ ٨/١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٤/٤/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. نظر المعلمين في مدارس مدينة اربد. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مكونة من تسعين معلما ومعلمة للغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الأساسية الدنيا. كما تم تصميم استبانة تضمنت (٤٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة هي مجال المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة نتائج كان أهمها: أن هناك مشكلات تواجه معلمي اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في تعليم مختلف مهارات اللغة. كما أن هناك ارتباطاً لمشكلات تعليم اللغة الإنجليزية في الصفوف الثلاثة الأولى بعدة جوانب، ومن الصعب اقتصارها على المعلم أو التلميذ أو المنهاج كل على حده. وقد بينت نتائج الدراسة أن مهارتي القراءة والاستماع من المهارات التي يواجه بها التلاميذ العديد من المشكلات. وبشكل عام كانت المتوسطات الحسابية للمشكلات المذكورة في أداة الدراسة تقع في مستوى صعوبة متوسط وعالي فقط ولا يوجد مستوى صعوبة منخفض. كذلك لم يظهر أثر لمتغيرات الدراسة: نوع المعلم، وخبرته، ومؤهله على أي مجال من مجالات الدراسة.

وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات كان أهمها ضرورة تركيز معلمي اللغة الإنجليزية للصفوف الأساسية الأولى على الجانب التطبيقي للمادة كتركيزهم على الجانب النحوي، كذلك ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية الدنيا بطريقة توازن بين تقديم المعلومة النظرية، وبين تدريبهم على إنماء قدرات التلاميذ اللغوية بصورة عملية.

المقدمة

تعتبر الصفوف الثلاثة الأولى مرحلة هامة من مراحل بناء اللغة واكتسابها، ويستوجب هذا الاهتمام تعليم تلاميذ هذه المرحلة مهارات اللغة بأسس سليمة.ولما كانت اللغة الإنجليزية تلعب دورا هاما في الحياة المعاصرة، فقد جعلت معظم المؤسسات التربوية، تعليم هذه اللغة باعتبارها لغة أجنبية من المواضيع المنهجية الأساسية لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى. لذا أصبح لزاماً أن يختار المعلم الطريقة التي يبدأ بها تدريس مادة اللغة الإنجليزية بعناية فائقة، وأن يتأكد أن جميع التلاميذ يكتسبون تعلمها بطريقة صحيحة، من خلال ملاحظة كتابتهم للكلمات بطريقة تخلو من الأخطاء، وقراءة ما يُكتب، وأن يتمكن التلميذ المحادثة واستيعاب ما يصغي له بصورة سليمة.

وحيث أن تعلم اللغة في الصفوف الثلاثة الأولى يعتبر ركيزة أساسية للتعلم في الصفوف التي تليها. إذ أن إجادة التلاميذ لتعلم اللغة في سنوات مبكرة من حياتهم الدراسية يساعدهم على التعلم في مراحل الدراسة اللاحقة على أساس أن اللغة هي الوسيلة الرئيسة للاتصال الذي يعتبر التعليم شكلا من أشكاله.لذا فان تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى يعتبر واحدا من الأهداف الرئيسة للأنظمة التربوية في معظم دول العالم غير الناطقة بهذه اللغة، خصوصا في دول العالم العربي[١].

و يشير الأدب التربوي إلى أن اللغة التي يكتسبها التلاميذ في سنوات الدراسة الأولى من المرحلة الابتدائية تشكل حجر الزاوية الذي يبنى عليه تعلمهم اللغوي فيما بعد [٢] . إذ أن تعلم اللغة يعتبر من الأساسيات التي تهتم بها الأنظمة التربوية المختلفة، على اعتبار أنها أداة اكتساب العلم والمعرفة، وقد يذهب البعض لاعتبارها شرطاً للتعلم، وبدون إجادتها لا يمكن أن يصل تعلم الأفراد إلى المستوى المنشود[٣] .

وعلى أية حال فإن تعلم اللغة بشكل عام لا يختلف كثيرا عن تعلم المواد الأخرى، من حيث وجود بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ في اكتساب أساسياته، ومهاراته المختلفة، وقد تعود هذه الصعوبات إلى عوامل تتعلق بالمتعلم نفسه و أحياناً بالمادة التعليمية، وكذلك بأسلوب تقديم وعرض المعلم للمعلومة [٤] .

وفي سياق المشكلات التي تواجه التلاميذ المبتدئين في تعلم اللغة في المرحلة الأساسية الدنيا فقد أوضح [٥] أن من أهم ما يسبب هذه المشكلات عدم كفاية معرفة المعلم في الأسلوب المناسب لتعليم مهارات اللغة. حيث أن التلميذ يجهل هذه اللغة الجديدة، وعلى المعلم أن يقدم له مهاراتها المختلفة بسياق يخلو من التعقيد ويتصف بالوضوح والسلاسة.

ولما كان دور التلميذ في العملية التعليمية دوراً محورياً فقد أشار[٢] إلى أن المشكلات التي تواجهه في

تعلم اللغة قد تعود أسبابها إليه نفسه، من حيث رغبته، و دافعيته، ومستوى قدراته العقلية. إذ أن توفر هذه العوامل مجتمعة لدى التلميذ تعمل على إحداث تعلم افضل. وخصوصا إذا ما كان المعلم قادرا على تهيئة بيئة تعلم نشطة لإكساب التلميذ المهارات التي يسعى من أجل الحصول عليها.

إن المهارات اللغوية الأساسية هي أربع مهارات، تتمثل في الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وقد أشار [٦] و [٧] إلى أن أهداف الحصة الصفية وخصوصا في الصفوف الثلاثة الأولى، لا يمكن أن تخرج عن هذه المهارات. كذلك إن اكتساب التلاميذ لهذه المهارات هو اكتساب متباين غير ثابت. ويترتب على هذا التباين ؛ اختلاف في مستوى امتلاك المهارات بحد ذاتها و اختلاف بين مستويات التلاميذ أنفسهم. لذا فان مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تعلم اللغة يعتبر عنصراً هاما في تيسير تعلمهم [٨] .

ومما يجدر ذكره أن تعليم اللغة لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى ليس بالأمر السهل سواء كانت لغة التلميذ الأم، أو لغة أجنبية، و إنما يحتاج إلى جهد من المتعلم ومهارة من المعلم. لذا على المعلم أن يمتلك كفايات معرفية تتعلق بالجانب العقلي والمعرفي للمتعلم، و كفايات وجدانية تتعلق باستعدادات المتعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، و كفايات أدائية تشير إلى القدرات الأدائية للمعلم وتتضمن المهارات النفس حركيه، و كفايات إنتاجية تشير إلى اثر أداء المعلم للكفايات السابقة. حيث أن هذه الكفايات يجب أن تعمل كنظام متكامل، وغير ذلك ربما يفشل المعلم في تعليم طلبته مهارات اللغة المختلفة [٩] .

وقد يزيد تعقيد دور المعلم في تعليم اللغة، عندما تكون اللغة الأم للتلميذ غير اللغة التي يقوم المعلم بتعليمها له [٤]، حيث نجد أن المعلم والتلميذ يصبح على عاتقهما أدوار جديدة من أجل تعلم اللغة الأجنبية[٤] . فعلى المعلم تقريب المعاني والمفردات بحيث تلائم مدركات التلميذ وخبراته السابقة، وان يربط موضوع اللغة الجديدة بمواضيع مختلفة مما اكتسبها التلميذ كخبرات سابقة قبل هذا التعلم الجديد، وبنفس الوقت على التلميذ إحداث التكيف والموائمة المعرفية لمفردات اللغة الجديدة [١٠] .

وفي سياق صعوبة تعليم تلاميذ الصفوف الأولى للغة أجنبية فقد اعتبر [٢] أن هناك صعوبات تعيق عمل المعلم وتمنعه من تحقيق هذا الهدف، وخصوصا أن اللغة التي ينوى المعلم إيصالها للتلميذ غير اللغة التي يمارسها التلميذ في حياته اليومية. إذ أن هذا الاختلاف يفرض على المعلم أن يقدم أنماط تعلم جديدة، وعلى التلميذ أن يكون مستقبلاً نشطاً لكل ما يقدمه المعلم[١٠] .

وقد يعتبر تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأساسية الدنيا باعتبارها لغة أجنبية، عملية محفوفة بالصعوبات التي ترتبط بعدة جوانب تتعلق بالعملية التعليمية ككل. بحيث تشمل صعوبات

تتعلق بالمعلم والتلميذ وأخرى بالمناهج نفسها [٦] . لذا من المهم أن يسعى المعلم لتحسين قدرة تلامذته على امتلاك مهارات اللغة ، وهذا لا يتحقق بكثرة الواجبات وإرهاق التلميذ ؛ بل يتحقق من خلال اختيار طريقة التدريس الملائمة لمهارات اللغة الأساسية وللتلاميذ انفسهم. وكذلك على التلميذ أن يستشعر أهمية تعلم اللغة وان يسعى ذاتيا وبتوجيه من المعلم والأسرة لامتلاك مهارات اللغة الجديدة [٣] .

وإدراكا لدور وأهمية تعلم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى للغة الإنجليزية ، فقد عمدت وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام (٢٠٠١) إلى البدء بتعليم اللغة الإنجليزية ابتداءً من الصف الأول الأساسي (سن ٦ سنوات) بدلا من الصف الخامس الأساسي في جميع المدارس الحكومية والخاصة انطلاقا من قاعدة أن التعليم المبكر اكثر ديمومة في حياة التلميذ[١١] .

واللغة الإنجليزية في الأردن تدرس حاليا في جميع المدارس كمادة إجبارية لجميع التلاميذ بواقع ٥- ٦ حصص أسبوعيا ومن الصف الأول الأساسي.إلا أن هذه اللغة تدرس كلغة أجنبية مما لا يعطي التلميذ الفرصة لاستخدامها خارج الغرفة الصفية ، وبالتالي قد يضيف على عاتقه أعباء أخرى في تعلمها. وإذا ما اعتبرت اللغة بمثابة مهارة لابد من ممارستها في الحياة اليومية حتى تتعمق وتتأصل ضمن قدرات التلميذ ، فان تدريسها باعتبارها لغة أجنبية ، قد يخلق مزيداً من العقبات والمحددات[١] .

وفي السياق النظري لمهارات اللغة الأجنبية والصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم هذه المهارات ، فقد أشارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٣) [١٢] إلى أن هذه الصعوبات مقتصرة على لغة معينة و على مجتمع دون الآخر ، بمعنى أن لكل لغة و مجتمع خصوصيتهما التي تفرض على المتعلم تحديات في تعلم لغة المجتمع الجديد والتي تأخذ في نهاية الأمر شكل المشكلات التي تؤثر على تعلم الأفراد لهذه اللغة. وفي هذه الدراسة سيقوم الباحثان في استقصاء المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية تربية اربد الأولى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبرز مشكلة الدراسة الحالية من أن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية يتعرضون لتعلم اللغة الإنجليزية للمرة الأولى، وذلك في ضوء قرار وزارة التربية والتعليم بضرورة إدخال مادة اللغة الإنجليزية لهذه الصفوف. لذا فان مثل هذا الإجراء قد يترتب عليه عدة قضايا تعليمية وتربوية يستوجب التعرف عليها.

كما ظهرت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الملاحظات التي اطلع عليها الباحثان بحكم عملهما الإشرافي بخصوص ما يواجهه المعلمون من صعوبات

في تعليم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى لغة غير لغتهم الأم.وبالتالي فان مشكلة الدراسة تبرز من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس: ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم المهارات الأساسية للغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تفرعت عنه الأسئلة الآتية:

١- ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ؟

٢- ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة المحادثة في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ؟

٣- ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ؟

٤- ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الكتابة في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

٥- ما أهم المقترحات لتجاوز مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية في الصفوف الثلاثة الاولى من وجهة نظر المعلمين ؟

٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة وفق النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى في تعلم المهارات الأساسية لمادة اللغة الإنجليزية والتي تتلخص بمهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

٢- التعرف على مقترحات المعلمين التي قد تسهم في تجاوز تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للصعوبات التي تواجههم في تعلم المهارات الأساسية للغة الإنجليزية.

٣- التعرف على اثر بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلم على تحديد مشكلات تعلم اللغة بالنسبة لتلاميذ الصفوف الأساسية الأولى.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعديل الذي اتخذ من قبل وزارة التربية والتعليم بتدريس مادة اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. إذ أن تدريس هذه الفئة من التلاميذ لغة جديدة يفرض عليهم وعلى معلميهم جهداً كبيراً وخصوصاً أن هؤلاء التلاميذ لا يمتلكون بعد أساسيات لغتهم الأم.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة من الأهمية التي تحتلها اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة عالمية تحتكر العديد

من مناحي العلوم والتقنية. لذا فان البحث في المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى قد يسهم في إيجاد حلول لهذه المشكلات والتي تساعد مستقبلا على تحجيم مشاكل تعلم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها في المراحل الدراسية اللاحقة.

كذلك تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها سوف تعمل على تزويد أصحاب القرار بمعلومات عن واقع تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأساسية الأولى بغية التعديل والتحسين والتطوير.

منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة على أسلوبين في جمع البيانات:

الأسلوب النظري: من خلال الرجوع إلى الكتب، والمراجع العلمية، والدوريات بغية إعداد الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وتصميم أداة الدراسة.

والأسلوب العملي: وقد تمثل بجمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات، وتحليل النتائج ومناقشتها.

أداة الدراسة (الاستبانة)

تم تصميم استبانة من ثلاثة أجزاء، على النحو الآتي:

الجزء الأول: المعلومات العامة، والتي تتضمن متغيرات (النوع، والمؤهل، والخبرة العملية للمعلم).

الجزء الثاني: يتألف من (٤٢) فقرة مغلقة النهاية على مقياس ليكرت الخماسي لتحديد المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم مهارات المحادثة والاستماع و القراءة والكتابة في مادة اللغة الإنجليزية. حيث اشتملت الاستبانة على أربعة مجالات رئيسة هي: القراءة وتكون من (١٢) فقرة، و الكتابة وتكون من (١١) فقرة، و المحادثة وتكون من (١١) فقرة، و الاستماع وتكون من (٨) فقرات.وقد أخذت جميع الفقرات تدريجاً خماسيا للإجابات، يبدأ من (١) إلى (٥) على النحو الآتي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، وغير موافق بشدة (١).ولم يتم عكس التدريج لان جميع الفقرات تمثل معيقات ومشكلات تتعلق بتعلم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للغة الإنجليزية.

الجزء الثالث: سؤال مفتوح النهاية موجه للمعلمين للكشف عن مقترحاتهم حول تجاوز مشكلات تعليم اللغة الإنجليزية للتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

صدق أداة الدراسة وثباتها

لأغراض التأكد من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بتحكيم الاستبانة من خلال توزيعها على ستة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، برتب أكاديمية متفاوتة. كما تم توزيعها أيضا على ثمانية معلمين من مدارس مدينة اربد مع مراعاة التخصص والنوع والخبرة.

ثم أخذت الملاحظات والمقترحات حول

الفقرات ومجالات الدراسة وفي ضوء تلك الملاحظات تم التعديل والتطوير للاستبانة علما بأنه لم تحذف أية فقرة من فقراتها. وقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي وبلغ المعامل الكلي لثبات أداة الدراسة ٩٢,٣ ، وهو معامل مقبول علميا للقيام باجراءات البحث.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالي من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى مادة اللغة الإنجليزية في مدارس مدينة اربد، في السنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وقد بلغ عددهم (١٢١) معلما ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، حيث تم تقسيم مدارس مدينة اربد إلى ثلاثة أقسام: مدارس جنوب المدينة، ووسطها و شمالها.وقد تم اختيار (٩٠) معلما ومعلمة، أي بنسبة مئوية بلغت٧٤ ٪ من المجتمع الكلي للمعلمين والمعلمات، موزعين على (٥١) مدرسة. ومما يجدر ذكره أن اختيار أفراد عينة الدراسة في المناطق الثلاث كان متساوياً، ولم يتم زيادة عينة الدراسة في منطقة على حساب الأخرى. وبعد توزيع الاستبانات تم استرجاع (٨٥) استبانة والتي شكلت بالنهاية عينة الدراسة الفعلية.

التعريفات الإجرائية

تقتضي الضرورة البحثية توضيح المصطلحات التالية والمتعلقة بإجراءات تنفيذ البحث:

تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى: هم التلاميذ الذين يجلسون على مقاعد الدراسة في الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن.

معلمو اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى: هم اؤلئك المعلمون الذين يقومون بتدريس الصف الأول والثاني والثالث الأساسي مادة اللغة الإنجليزية سواء كانوا ممن يحمل بكالوريوس لغة إنجليزية، او بكالوريوس معلم مجال لغة إنجليزية، أو ممن يحمل بكالوريوس معلم صف لغة إنجليز يه.

مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية: هي تلك المعيقات والمحددات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية ممثلة بمهارات: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

محددات الدراسة

لقد شكلت الاعتبارات التالية محددات للبحث الحالي:

١- اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس مدينة اربد، للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ الفصل الدراسي الثاني.

٢- تعميم نتائج هذه الدراسة مشروطاً بمدى مماثلة المجتمع المراد التعميم عليه بمجتمع الدراسة الحالي.

٣- متغيرات الدراسة المستقلة اقتصرت على

النوع والمؤهل والخبرة التدريسية للمعلم.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة واشتملت على

أ) نوع المعلم، ويتضمن: ذكر، وأنثى.

ب) المؤهل العلمي للمعلم، ويشمل: دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، ماجستير، و دكتوراه.

ج) الخبرة التدريسية للمعلم، وتشمل: أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، و ١٠سنوات فأكثر.

ثانياً: المتغير التابع

ويتكون من مجموع درجات استجابات معلمي اللغة الانجليزية للصفوف الأولى على أداة الدراسة والتي تحدد تصوراتهم نحو المشكلات التي تواجه تلاميذ هذه الصفوف في تعلم اللغة الانجليزية.

التحليل الإحصائي

تم تحليل البيانات من خلال اعتماد برنامج (SAS) كذلك تم عرض الأسلوب الإحصائي المستخدم في الإجابة على كل سؤال من أسئلة الدراسة، عند الحديث عن نتائج الدراسة ومناقشتها.

الدراسات السابقة

تطرقت بعض الدراسات إلى مشكلات تعلم اللغة بشكل عام واللغة الإنجليزية بشكل خاص، ففي دراسة حتاملة وجرادات [١٣] والتي أجريت عام ١٩٨٦لتقييم تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن .تشير النتائج إلى أن تعليم اللغة الإنجليزية منذ الصف الأول الأساسي، لا يشكل عائقاً في تعلم المواد الأخرى. و أن برنامج تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الخاصة، اسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ وأولياء أمورهم نحو اللغة الإنجليزية. وقد أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تجربة تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية مستفيدة بذلك من المدارس الخاصة. حتى يتم تجاوز المشكلات المختلفة والتي تتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية، في المدارس الحكومية الأردنية.

كما أجرى البنيان [١٤] عام ٢٠٠٤دراسة للتعرف على مستوى التلاميذ السعوديين في اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة والثانوية، والمشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة الإنجليزية، وتقديم المقترحات التي تسهم في حل هذه المشكلات. وتبين من خلال الدراسة أن هناك مشكلات مختلفة ومتباينة بحجمها ومستواها بين التلاميذ، يمكن أن تعزى لعدة متغيرات. وانتهت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بتعليم اللغة الإنجليزية ومضاعفة عدد ساعتها الأسبوعية، وان تكون منذ الصفوف الأولى ليألفها التلميذ منذ سنوات الدراسة الأولى.

وفي دراسة (Johannessen) [١٥] التي أجريت عام ٢٠٠٠حول مشكلات تعليم اللغة الإنجليزية للطلبة في الصفوف المتوسطة والعليا في المدارس الأمريكية، فقد أوضحت الدراسة أن أهم ثلاث

مشاكل في تدريس مناهج اللغة الإنجليزية هي: الأدب، واللغة، والإنشاء. حيث اعتبرت الدراسة أن هذه العوامل تعمل بشكل منفصل وغير متصل في مناهج اللغة الإنجليزية. إذ يترتب على ذلك مشكلات مختلفة ذات أولويات متشابهة أو متقاربة في عملية التعليم. وقد اقترحت الدراسة برنامج لمعالجة هذه المشكلات. كما اعتبرت الدراسة أن طرق التدريس التقليدية تلعب دوراً هاماً في إظهار العديد من مشاكل تعليم اللغة الإنجليزية، واقترحت الدراسة قائمة خصائص تتعلق بالمنهاج الجيد للغة الإنجليزية، و أوضحت الدراسة أن هذه الخصائص يجب أن تعزز بالأنشطة والمواد لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية، وتجاوز مشكلات تعليم هذه اللغة.

وفي دراسة (Lai) [١٦] التي أجريت في هونج كونج عام١٩٩٤ حول اتجاهات المعلمين نحو تطوير تدريس اللغة الإنجليزية والتخلص من المشكلات التي تواجههم في تدريس هذه اللغة. فقد استقصت الدراسة اتجاهات المعلمين نحو مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقد اظهر الدراسة أن هناك صعوبة في تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس المرحلة الأساسية. وقد استخدم في البحث أداتي المقابلة و الاستبانة، وتبين أن اتجاهات المعلمين نحو تطوير تدريس اللغة الإنجليزية ينبع من خلال ثلاث مجالات رئيسة هي: منهاج اللغة الإنجليزية ومدى ملاءمته لكفايات المعلمين، أعداد ونوعية التلاميذ في الغرف الصفية، والسلطة التربوية يجب أن توفر المزيد من الدعم الفني والإداري للمعلمين ليتسنى لهم تقديم الأفضل. وانتهت الدراسة إلى ضرورة أن تكون مناهج اللغة الإنجليزية وكتبها اكثر مرونة، وان تكون ملائمة لمستوى التلاميذ، كذلك لابد من الاهتمام بقدرات المعلمين التدريسية من خلال الإجراءات التي تضمن تحسين وتطوير مهاراتهم التدريسية.

وفي دراسة (Veronika) [١٧] التي أجريت في اليابان عام ١٩٩٦حول مقترحات لتعليم اللغة الإنجليزية وبشكل خاص تعليم التهجئة واللفظ وما يرتبط بهاتين المهارتين من مشكلات يواجهها التلاميذ والمعلمين. أظهرت الدراسة أن هناك ضرورة لوجود نمط فردي في التحدث بين التلميذ والمعلم، حتى يتمكن التلميذ من اللفظ الصحيح. و أكدت الدراسة أهمية الوسائل التعليمية و الأساليب التي تعتمد على دور التلميذ في إكسابه مهارات التهجئة واللفظ التي تعد من المشكلات الهامة في تعلم التلاميذ للغة الإنجليزية وخصوصا تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى. كما أكدت الدراسة على أهمية التغذية الراجعة، والتعزيز واستخدام الأمثلة في تعليم التلاميذ لمهارات اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة (Carpenter) [١٨] والتي أجريت عام ١٩٩٧ حول تعليم تلاميذ الصفوف الأولى اللغة الإنجليزية حيث طبقت في أمريكا وعلى الأطفال الهنود الذين يتحدثون اللغة الانجليزية ، فقد أظهرت أن هناك

فرقاً في تعليم اللغة الأم واللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. حيث إن تعليم اللغة الأم لا يرافقه صعوبات بنفس الكم والنوع كما هو الحال في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية. كذلك أوضحت الدراسة أن الأطفال يجب أن يمتلكوا مهارات اللغة بطريقة سليمة ؛ لذا من الضروري أن يعرفوا أن أحرف اللغة الأم التي تعلموها ليس شرطا أن تفسر إلى أحرف لغة جديدة. كذلك ركزت الدراسة على أهمية معرفة التلميذ للنقاط المشتركة بين اللغة الأجنبية أو الثانية وبين لغته الأم ليسهل تعلم اللغة الجديدة. و أخيراً أوصت الدراسة بأهمية التركيز على طرق التدريس وان اختيار الطريقة الصحيحة للتدريس يوفر مشقة الوقوع في بعض مشاكل تدريس اللغة، وأضافت الدراسة أن الاهتمام بطريقة التدريس ينبى على أساس ملائمة الطريقة للطالب ولقدرات المعلم.

وفي دراسة (Richards) [١٩] التي أجريت عام ١٩٩٨ وقد اشتملت على دراسة (٧٦) حالة تصف كيفية تعامل معلمي اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية مع الصعوبات التي تواجههم في تعليم التلاميذ لمهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو ثانية . فقد أظهرت الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تعليم التلاميذ للغة الإنجليزية تكمن في قلة الدافعية، والاتجاهات السلبية نحو المناهج والكتب، ومشكلة إدارة وتنظيم وقت التعلم، ومشكلات تتعلق بالتلميذ والمعلم والكتاب على حد سواء. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمعطيات المساندة لعملية التعليم، وذلك لتجاوز اكبر عدد ممكن من الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة (Troudi and Rilley) [٢٠] والتي أجريت في الإمارات العربية المتحدة عام ١٩٩٦ لمعرفة اثر البيئة الصفية في تطوير تعلم اللغة الإنجليزية، وإيجاد حلول لمشكلات تعلم التلاميذ للغة الإنجليزية. فقد بينت الدراسة أنه يمكن استخدام البيئة الصفية لتحديد كيفية تعلم التلاميذ وقراءتهم وتقويمهم وتطبيقهم لمهارات اللغة المختلفة. بالإضافة إلى ذلك بينت الدراسة أن البيئة الصفية الفعالة لها دور في استقصاء المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعليم اللغة الإنجليزية، وفي معالجة المشكلات التي تعترض طريق التلاميذ في اكتساب مهارات اللغة. وقد اقترحت الدراسة خطة ملاحظة لتجاوز مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية، تبدأ من وضع أهداف للتغير والتطوير، ثم اقتراح خطة لتحقيق الأهداف، بعد ذلك تطبيق الخطة، ثم ملاحظة التأثيرات الناجمة عن الخطة ، و أخير التعامل مع نتائج الخطة بصورة عملية. و أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على خبرة المعلم وملاحظاته لتحديد مشكلات تعلم اللغة، مع ضرورة الأخذ بملاحظات التلاميذ وردود أفعالهم لاعتمادها كأساس للتغير أو التحسين في تعلمهم لمهارات اللغة الإنجليزية.

و لتحديد المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية في اليابان، فقد أجرى (Kiato) [٢١] دراسة عام ١٩٩٤ تبين من خلالها أن بعض مشكلات اللغة تعود إلى الكتاب المدرسي، والبعض الآخر يعود إلى طريقة التدريس وعدم معرفة الرابط بين الجمل والصعوبة في التلخيص والاختصار. وقد أجرى الباحث اختباراً لتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم القراءة، وقد أظهرت نتائج الاختبار أن هناك علاقة مرتفعة بين التدرب على القراءة وبين السرعة في القراءة. و أوصت الدراسة بضرورة تحسين مستوى التلميذ، وضرورة تنظيم القراءة لتركز على أهداف أساسية محددة لتسهم في تنمية القدرة القرائية للطالب، كما أكدت الدراسة على ضرورة تشجيع التلاميذ على القراءة الذاتية، وتعويدهم اختصار وتلخيص الموضوعات والأفكار. وإثارة دافعية التلاميذ إلى القراءة واستخدام الجريدة الرسمية كأداة لتحسين المستوى القرائي لدى التلاميذ.

وفي دراسة (Ediger) [٢٢] والتي أجريت عام ٢٠٠٠ في أمريكا حول تحديد أسباب تدني مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية. تبين أن أسباب انخفاض مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية يرجع إلى عدة عوامل، لا تتحدد بجانب دون الآخر من جوانب العملية التعليمية، كما اعتبرت الدراسة أن انخفاض مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية موضوعا معقداً، وليس شرطا أن يعود سببه للمعلم فقط، و إنما قد يتعدى ذلك لعدة أسباب منها البيئة الصفية ومدى توفر مصادر التعلم المختلفة. وأن مستوى جودة تعلم التلاميذ للغة الإنجليزية يرتبط بعوامل مختلفة لا تنتهي بحدود طريقة تدريس معينة، أو معلم، أو طالب على حده. إنما تتم من خلال اشتراك جميع هذه العناصر و ما يؤثر بها أو يتأثر بها، لذا أوصت الدراسة بضرورة التقويم الدقيق لأداء التلاميذ، واختيار أساليب التقويم التي يظهر من خلالها سبب المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلم اللغة.

وقد أجرى (Ogiegbaen) [٢٣] دراسة عام٢٠٠٦ حول العوامل المؤثرة على نوعية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلبة المرحلة المتوسطة في نيجريا. حيث غطت الدراسة عدداً واسعاً من المدارس، وبينت أن هناك عقبات تواجه المعلمين في تدريسهم للغة الإنجليزية كان أهمها نقص الوسائل التعليمية، وعدم فاعلية أساليب التدريس، بالإضافة إلى فقر البيئة التعليمية في المدارس والتي تؤثر في أداء المعلم وعدم شعوره بالإنجاز. كما أوصت الدراسة بضرورة توفير جميع المواد والأجهزة اللازمة لتعليم اللغة الإنجليزية، واتخاذ الإجراءات الضرورية للارتقاء بمستوى البيئات التعليمية للمدارس، وإعطاء مزيد من الاهتمام لتنمية المعلمين مهنياً.

وفي دراسة ألفي [٢٤] والتي أجريت في السعودية عام ٢٠٠٣ حول الصعوبات التي تواجه

المتعلمين العرب عند كتابة الخط باللغة الإنجليزية، وتحليل أسباب هذه الصعوبات، واقتراح بعض الحلول الممكنة لتلك المشكلة. . فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين هو الاختلاف بين اللغتين كالاختلاف في اتجاه الخط، واختلاف طريقة الربط، كذلك بينت الدراسة أن هناك صعوبات تعود للمتعلم وأخرى للمعلم، وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات كان أهمها ضرورة اهتمام المعلمين بتطوير القدرات الكتابية للمتعلمين بطرق وأساليب متنوعة، كما أوصت الدراسة بضرورة التركيز على تعليم كتابة الخط الإنجليزي بصورة علمية بناءة.

كما أجرى (Jacqueline) [٢٥] دراسة في أمريكيا لمعرفة التحديات التي تواجه الطلبة الصغار الذين يولدون في أمريكا وهم من العائلات غير الناطقة أصلا باللغة الإنجليزية. حيث بينت الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين الصغار أنهم لا يتحدثون اللغة الإنجليزية في بيوتهم ومع أقربائهم، وأن هناك اختلافاً بين اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى مما يجعل الطفل يواجه صعوبات حقيقية في تعلم اللغة الإنجليزية. وانتهت الدراسة إلى ضرورة توجيه الأطفال لأن يتحدثوا الإنجليزية داخل المنازل، وأن تكون لغة الحوار مع أسرهم حتى يسهل عليهم تعلم اللغة الإنجليزية في المدارس بصورة طبيعية.

ملخص الدراسات السابقة

إن المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلم اللغة الأم أقل كماً ونوعاً من المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة الأجنبية. كما أن مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قد تنبع من عدة جوانب، ومن الصعب اعتبارها مسؤولية جانب دون الآخر من جوانب العملية التعليمية. كذلك فإن طريقة التدريس وقدرات المعلم التدريسية لهما أثر لا يمكن إنكاره في مساعدة التلاميذ على تجاوز مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية. كما بينت الدراسات ضرورة التركيز على مهارات الاتصال في تعليم اللغة الإنجليزية، من خلال إيجاد أنماط المحادثة الفردية بين التلميذ والمعلم. كما انتهت الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتعليم جوانب اللغة الإنجليزية المختلفة، بنفس القدر من الاهتمام بتعليم الجانب النحوي للغة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول السؤال الرئيس للدراسة أهم المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلمهم للغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين. و للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات الدراسة ككل، جدول رقم (١). وقد أُعتُمِد التصنيف التالي للمتوسطات الحسابية ليشير إلى مستوى الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية:
٠-٢,٤٩ صعوبة ضعيفة، ٢,٥٠-٣,٤٩ صعوبة متوسطة، ٣,٥٠-٥,٠ صعوبة عالية.

الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات الدراسة.

الاستماع			المحادثة			القراءة			الكتابة		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣.٣٩	١.١٩	٩	٣.٣١	١.١٣	٢٠	٢.٨٩	١.٣٢	٣٢	٣.٠٤	١.١٢
٢	٤.٠٨	٠.٩٣	١٠	٤.١٦	٠.٨٠	٢١	٢.٩٣	١.٢١	٣٣	٢.٩٨	١.١٦
٣	٣.٨٠	١.٠٣	١١	٣.٧٢	١	٢٢	٣.٢٧	١.٠٧	٣٤	٣.٢٢	١.٠٧
٤	٣.٥٩	١.١٧	١٢	٤.٠١	٠.٩٦	٢٣	٣.٣٢	١.٠٦	٣٥	٣.٤١	١.١٦
٥	٣.٨٦	١.١١	١٣	٤.٠٨	٠.٨٦	٢٤	٢.٧٩	١.١٧	٣٦	٣.٥٢	١.٥١
٦	٣.٧٢	١.٠٨	١٤	٣.٩٢	٠.٩٠	٢٥	٣.٣١	١.١١	٣٧	٣.٤١	١.٢١
٧	٣.٨٤	١.١٢	١٥	٣.٨٠	١	٢٦	٢.٦٧	١.١٠	٣٨	٣.٢٨	١.٢٥
٨	٣.٧٤	١.٠٦	١٦	٣.٠٢	١.٠٨	٢٧	٣.١٣	١.٢٦	٣٩	٣.٨٤	١
-	-	-	١٧	٣.٩١	٠.٩٠	٢٨	٣.١٣	١.٢٦	٤٠	٤.٠٩	٠.٩٣
-	-	-	١٨	٣.٤٤	١	٢٩	٣.٧٨	١.٠٤	٤١	٣.٤٨	١.٢٣
-	-	-	١٩	٤.٠٥	٠.٩٦	٣٠	٤.٠٥	٠.٩٦	٤٢	٣.٦٥	١.١٣
-	-	-		-	-	٣١	٤.١٩	٠.٩٦		-	-
الكلي	٣.٧٥	٠.٧٦		٣.٧٧	٠.٥٧		٣.٢٤	٠.٦٥		٣.٤٤	٠.٦٧

يشير الجدول رقم (١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الدراسة تتراوح بين الصعوبات المتوسطة والمرتفعة، ولا توجد متوسطات تشير إلى صعوبات منخفضة. كما تظهر النتائج أيضا أن أعلى متوسط حسابي كان (٤.١٩) ويتعلق بمجال القراءة وتحديدا بفقرة عدم قدرة التلاميذ على تمييز الأحرف التي تكتب ولا تقرأ كما في كلمة hour، في حين أدنى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٧) ظهر في مجال القراءة أيضا ويتعلق بفقرة عدم قدرة التلميذ على قراءة احرف وكلمات اللغة الانجليزية جهراً.

أما المتوسطات الحسابية الكلية للمجالات فقد تراوحت بين ٣.٤٤ ولغاية ٣.٧٧، إذ يلاحظ أن جميعها جاء بمستوى صعوبة متوسطة ومرتفعة ولم يظهر أي متوسط حسابي يشير إلى مستوى صعوبة منخفضة أو ضعيفة. وهنا لابد من الإشارة إلى أن المتوسطات الحسابية للمجالات وللفقرات لم يظهر بها ما يشير إلى مستوى صعوبة منخفضة، وقد تفسر هذه النتيجة على أساس أن جميع المعلمين أفراد عينة

الدراسة اعتبروا أن هناك صعوبات تواجه تلاميذ الصفوف الأولى، في تعلمهم للغة الإنجليزية. كذلك فان هناك معنى متضمن في هذه النتائج يشير إلى أن تدريس تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للغة الإنجليزية يحيط به العديد من الصعوبات، وأن مهارة القراءة وما يتعلق بها من مهارات مختلفة تبرز العديد من الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية، لاسيما أن أعلى و أدنى متوسط حسابي قد ظهرا في هذا المجال.

ومما يجدر ذكره أن النتائج العامة لهذه الدراسة تتفق مع كل من دراسة [١٦] و[١٨] و [١٩] حول صعوبة تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى. كذلك تتفق هذه الدراسة حول مستوى الصعوبات من حيث أنها صعوبات مرتفعة ومتوسطة مع دراسة[١٣] . وبهذا يلاحظ أن هناك اتفاق في نتائج البحوث حول فكرة رئيسة تتمثل في أن تعليم اللغة الإنجليزية لا يخلو من الصعوبة في الصفوف الأولى تحديدا، وباقي المراحل الدراسية الأخرى. وللحصول على تصور اكثر تفصيلاً حول كل مجال من مجالات الدراسة فسوف يتم عرض ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية.

السؤال الفرعي الأول: ما هي المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الاستماع في اللغة الإنجليزية؟

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتكرارات لكل فقرة من فقرات المجال، ومن خلال التصنيف الذي اعتمد في السؤال الرئيس للمتوسطات الحسابية تمت الإجابة على هذا السؤال. ومن أجل تسهيل عرض نتائج الدراسة في مجالاتها الأربعة تم دمج إجابات موافق وموافق بشدة في مجموعة واحدة، وإجابات غير موافق وغير موافق بشدة بمجموعة ثانية وإجابات محايد في مجموعة ثالثة، جدول رقم (٢).

يشير الجدول رقم (٢) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي للمجال قد بلغ (٣,٧٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٦)، ويقع هذا المتوسط الحسابي الكلي ضمن مستوى صعوبة مرتفع، حسب التصنيف الذي اعتمد في هذا البحث لغايات تصنيف ومناقشة المتوسطات الحسابية. ويشير هذا الارتفاع في المتوسط الحسابي إلى أن تعليم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى مهارة الاستماع، أمراً لا يخلو من الصعوبات والمشكلات التي تؤثر على قدرة المعلم في إكساب طلبته لهذه المهارة، سيما وان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى لم يتمكنوا بعد من امتلاك مهارة الاستماع بطريقة سليمة في لغتهم الأم [٢٦] .

كما يلاحظ من النتائج، أن المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين عن الصعوبات التي تواجههم في تعليم تلاميذ الصفوف الأولى مهارة الاستماع، قد تراوحت بين ٣,٣٩ ولغاية ٤,٠٨ . وهذه المتوسطات تقع في مستوى صعوبة متوسط ومرتفع. ومما يجدر ذكره

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال الاستماع.

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
١	الضعف في تمييز أصوات الأحرف الإنجليزية.	٥٤.١	٤٦	١٢,٩٤	١١	٣٢.٩	٢٨	٣.٣٩	١.١٩
٢	الخلط بين أصوات بعض الأحرف مثل P. B	٨١.٢	٦٩	١٠.٥٩	٩	٨.٢	٧	٤.٠٨	٠,٩٣
٣	عدم استطاعة التلاميذ استخلاص المعلومات المهمة من الحوار.	٧١.٨	٦١	١.٨	١٠	١٦.٥	١٤	٣.٨٠	١.٠٣
٤	صعوبة استيعاب التلاميذ لما يسمعون.	٦٣.٥	٥٤	٨.٢٤	٧	٢٨.٢	٢٤	٣.٥٩	١.١٧
٥	ضعف قدرة التلاميذ على ربط الجمل سماعيا.	٧٢.٩	٦٢	٩.٤	٨	١٧.٧	١٥	٣.٨٦	١.١١
٦	بطء متابعة التلميذ لما يسمع.	٦٩.٤	٥٩	١١.٨	١٠	١٨.٨	١٦	٣.٧٢	١.٠٨
٧	صعوبة تمييز التلاميذ سماعيا للحروف والكلمات المتشابهة.	٦٩.٤	٥٩	١٥.٣	١٣	١٥.٣	١٣	٣.٨٤	١.١٢
٨	ضعف التلاميذ في متابعة تعليمات السير بالدرس باللغة الإنجليزية سماعيا.	٦٤.٧	٥٥	١٨.٨	١٦	١٦.٥	١٤	٣.٧٤	١.٠٦
المجموع								٣.٧٥	٠,٧٦

أن جميع متوسطات هذا المجال جاءت مرتفعة باستثناء فقرة واحدة جاءت بمستوى متوسط. وبهذا إشارة واضحة إلى أن مجال الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى يعتبر من المواضيع التي يواجه بها المعلم العديد من المشكلات. كذلك فإن هذه المتوسطات المرتفعة لإجابات المعلمين على فقرات هذا المجال، تحمل إشارة ضمنية مفادها أن جميع المشكلات التي ذكرت في أداة الدراسة على شكل صعوبات تواجه تلاميذ الصفوف الأولى في تعلم مهارة الاستماع، هي واقعياً ذات اثر فعلى من وجهة نظر المعلمين على تعليم

التلاميذ لهذه المهارة. ولعل هذه النتيجة تؤيد وتتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة [٢٧] التي أوضحت أن تعليم مهارة الاستماع لتلاميذ الصفوف الأولى، موضوع يحتاج إلى جهد مرتفع من المعلم ومن التلميذ نفسه، كذلك فان تعليم مهارة الاستماع لا يخلو في الصفوف الأولى من الصعوبة سواء في إيصال مفهوم الاستماع نفسه إلى التلميذ أو في تعليم فنيات الاستماع الدقيق.

وبملاحظة النسب المئوية والتكرارات لإجابات المعلمين على فقرات المجال، فقد تمركزت الإجابات حول موافق وموافق بشدة، ولم تحظ الاختيارات الأخرى بنفس القدر من التركيز. وبهذه النتيجة يمكن القول أن المعلمين يؤيدون أن جميع المشكلات التي ذكرت على شكل فقرات للمجال تواجههم في تعليم مهارة الاستماع، وان هذه المشكلات كذلك ذات تأثير على التلاميذ أنفسهم في مدى اكتسابهم لهذه المهارة.

كما يوضح الجدول رقم (٢) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٢) وبلغ ٤.٠٨ والتي تدور حول الخلط بين الحروف متشابهة اللفظ، وربما يفسر ذلك على أن خبرة التلميذ في الصفوف الثلاثة الأولى لا تزال غير كافية لتميز هذا التشابه الحاد بين الأحرف، علما بان هذه المشكلة يواجهها التلميذ في ذات الصفوف في اللغة العربية [٢٦] ، لذا من المتوقع أن تظهر لديه في حال تعلمه لغة أجنبية. في ضوء ذلك كانت إجابات المعلمين على هذه الفقرة تشير إلى أنهم يلاحظون تكرار هذه المشكلة لدى التلاميذ بصورة متكررة، وتأسيسا على ذلك حصلت الفقرة على المتوسط الحسابي الأعلى في المجال ككل.

في حين كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (١) وبلغ ٣.٣٩ والتي تدور حول عدم تمييز التلاميذ لأصوات الأحرف الإنجليزية، وقد يفسر ذلك على أن التلاميذ يميزون الأصوات، وعند إعطاء المعلم لهم صوت الحرف فإنهم لا يواجهون صعوبة في التعرف على هذا الصوت وتمييزه عن باقي أصوات الحروف الأخرى. وقد لوحظ أن هذه النتيجة غير متوافقة مع نتائج دراسة

[١٣] والتي أشارت إلى أن تلاميذ الصفوف الأولى، يواجهون صعوبات عديدة في تعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وأن ما يتعلق بتمييز الأحرف من حيث الاسم والصوت قد تكون واحدة من المشكلات التي يواجهها التلميذ.

السؤال الفرعي الثاني: ما هي المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة المحادثة في اللغة الإنجليزية؟

تمت معالجة نتائج هذا السؤال، من خلال عرض المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال. كذلك تم التعامل مع المتوسطات الحسابية ضمن التصنيف الذي ذكر سابقا، الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال المحادثة.

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٩	صعوبة نطق التلميذ للحروف بطريقة سليمة.	٥٤.١	٤٦	١٦.٥	١٤	٢٩.٤	٢٥	٣.٣١	١.١٣
١٠	بطء التلميذ في المحادثة.	٨٧	٥٤	٧	٦	٥.٨٨	٥	٤.١٦	٠.٨٠
١١	عدم قدرة التلميذ على ترتيب كلمات اللغة الإنجليزية.	٦٧.٧	٥٧	٢١.٢	١٨	١١.٨	١٠	٣.٧٢	١
١٢	تردد بعض التلاميذ وخجلهم أثناء المحادثة.	٨٢.٤	٧٠	٥.٩	٥	١١.٨	١٠	٤.٠١	٠.٩٦
١٣	عدم قدرة التلاميذ على تكوين جمل سليمة.	٧٩.٢	٦٩	١١.٨	١٠	٧.٠	٦	٤.٠٨	٠.٨٦
١٤	صعوبة تمييز التلاميذ في نطق الحروف المتشابهة أو القريبة من بعضها البعض مثل p,b	٧٧.٧	٦٦	١٢.٩	١١	٩.٤	٨	٣.٩٢	٠.٩٠
١٥	صعوبة لفظ التلاميذ للجمل بطريقة متصلة وواضحة.	٧٥.٣	٦٤	١١.٨	١٠	١٢.٩	١١	٣.٨٠	١
١٦	صعوبة لفظ الأفعال أكثر من لفظ الأسماء.	٣٨.٨	٣٣	٢٠	١٧	٤١.٢	٣٥	٣.٠٢	١.٠٨
١٧	لا يتمكن التلاميذ من تركيب مصطلحات اللغة.	٧٦.٥	٦٥	١٥.٣	١٣	٨.٢	٧	٣.٩١	٠.٩٠
١٨	صعوبة استرجاع التلاميذ للفظ بعض الكلمات.	٥٦.٥	٤٨	٢٠	١٧	٢٥.٢	٢٠	٣.٤٤	١
١٩	عدم قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكاره شفويا وبطريقة سليمة.	٨٣.٥	٧١	٨.٢	٧	٨.٢	٧	٤.٠٥	٠.٩٦
المجموع								٣.٧٧	٠.٥٧

يظهر الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي الكلي للمجال بلغ (٣,٧٧) ، بانحراف معياري مقداره (٠,٥٧)، ومن الجدير بالذكر أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال يعتبر من المتوسطات المرتفعة، وهو المتوسط الحسابي الأعلى بين المجالات الأربعة. وبهذا إشارة إلى أن المعلمين يشعرون أن هناك مشكلات فعلية يصعب عليهم تجاهلها في مجال تعليم التلاميذ مهارة المحادثة، وربما تكون هذه النتيجة غير مفاجئة بالنسبة للباحثين، على اعتبار أن التلاميذ يتعلمون لغة لا يستخدمونها في حياتهم اليومية الأمر الذي يفرض عليهم مشكلات وصعوبات عديدة، حيث أن تعلمهم يميل إلى النظرية دون التطبيق الفعلي في حياة التلميذ اليومية. وهذا ما وصلت إليه دراسة [١٤] حول صعوبات تعلم اللغة الأجنبية، إذ كان واحداً من أهم الصعوبات تعليم التلميذ ما لا يستخدم في حياته اليومية، لذا من غير المستغرب أن يواجه المعلم والتلميذ صعوبات متعددة عند بدئهم بتعلم مهارات المحادثة المختلفة.

كما تشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت بين (٣,٠٢) ولغاية (٤,١٦)، وبالتالي تقع جميعها ضمن فئتي المتوسطات الحسابية المتوسطة والمرتفعة، وكانت غالبية الفقرات تقع ضمن فئة المتوسطات الحسابية المرتفعة ولم تظهر ضمن الفئة المتوسطة سوى خمس فقرات. وقد تفسر هذه النتيجة على اعتبار أن المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى يواجهون صعوبة في إكساب التلاميذ مهارة المحادثة، كما قد تفسر هذه النتيجة على أساس أن المعلمين تنقصهم الدراية في أساليب تدريس المحادثة، وهذا ما أشارت إليه دراسة [١٧] عندما انتهت إلى ضرورة أن يركز في تدريس اللغة الإنجليزية على المحادثة كتركيز المعلمين على الجانب النظري للغة، وقد أوضحت الدراسة أيضا عوز معلمي اللغة الإنجليزية إلى القدرات الكافية في تدريس موضوع المحادثة.

ويبين الجدول رقم (٣) أيضا تمحور النسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة حول الإجابة بموافق و موافق بشدة، وأما باقي الخيارات فلم تحصل على نسب أو تكرارات مرتفعة كما هو الحال بموافق وموافق بشدة. ولعل تفسير هذه النتيجة أن الفقرات التي ضمنت في هذا المجال تعكس فعليا من وجهة نظر المعلمين ما يواجهه المعلم أثناء الشروع في تعليم مهارة المحادثة. من جانب آخر فإن المعلمين يشعرون بأنهم يواجهون مشكلات متعددة في تعليم مهارة المحادثة. ولم تبعد هذه النتيجة عن دراسة [١٤] و [١٧] عندما اتفقتا على أن هناك قصوراً في مهارة المحادثة لدى تلاميذ الصفوف الأولى، وربما يمتد ذلك أحيانا إلى الصفوف العليا، ولم تلق الدراسات اللوم في ذلك على المعلم أو على التلميذ وإنما فسرتها على أساس أنها مشكلة مشتركة.

كما أظهرت نتائج الجدول رقم (٣) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (١٠) وبلغ ٤,١٦

والتي تدور حول بطء التلميذ في المحادثة. وربما تكون هذه النتيجة من النتائج المتوقعة فيما يتعلق بتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، إذ أنهم تعلموا لغة جديدة لا تستخدم في حياتهم اليومية، مضافا إلى ذلك انه من غير المتوقع أن تكون خبرتهم التعليمية التي اكتسبوها في اللغة الإنجليزية خلال الصفوف الثلاثة الأولى، طموحة لدرجة تمكنهم من الحديث بسرعة أو طلاقة في اللغة الإنجليزية.

في حين كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (١٦) وبلغ ٣.٠٢ والتي تدور حول صعوبة لفظ الأفعال أكثر من الأسماء.وقد يفسر ذلك بأن اللفظ للأسماء أو الأفعال ربما يحتاج إلى جهد من المتعلم غير متباين كثيراً، لان التلاميذ في كلتا الحالتين يستخدمون لغة غير لغتهم الأم، وبالتالي فإنهم يواجهون صعوبة في لفظ كلمات اللغة الأجنبية، بغض النظر عن نوعها، إلا أنهم في الوقت نفسه يستطيعون لفظها. لذا كانت إجابة المعلمين حول هذه الفقرة هي الأقل وسطا حسابيا، لان خبرة المعلمين بحجم تلك المشكلة انعكس على مدى تقديرهم لها. وذلك يتفق مع ما جاء في نتائج بعض الدراسات[١٧] و [١٨] حول صعوبة القراءة والتهجئة لمفردات اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية.

السؤال الفرعي الثالث: ما هي المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية؟

تمت معالجة هذا السؤال إحصائيا من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال القراءة.

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٢٠	عدم قدرة التلاميذ على تمييز الأحرف الإنجليزية.	٤٠	٣٤	٤.٧	٤	٥٥.٣	٤٧	٢.٨٩	١.٣٢
٢١	صعوبة نطق الحروف الصحيحة في اللغة الإنجليزية.	٤١.٢	١٧	١٠.٦	٩	٤٨.٢	٤١	٢.٩٣	١.٢١
٢٢	صعوبة نطق حروف العلة في اللغة الإنجليزية.	٥٠.٦	٢٩	٢٤.٧	٢١	٢٥.٩	٢٢	٣.٢٧	١.٠٧

تابع الجدول رقم (٤).

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٢٣	صعوبة نطق الكلمات في اللغة الإنجليزية.	٣٥,٣	٤٣	٢١,٢	١٨	٢٨,٢	٢٤	٣.٣٢	١,٠٦
٢٤	الصعوبة في تقبل قراءة أحرف اللغة الإنجليزية.	٣٥,٣	٣٠	١٠,٦	٩	٥٤,١	٤٦	٢.٧٩	١.١٧
٢٥	عدم القدرة على قراءة جمل اللغة الإنجليزية.	٥٢,٩	٤٥	١٤,١	١٢	٣٢,٩	٢٨	٣.٣١	١,١١
٢٦	عدم قدرة التلاميذ على قراءة أحرف اللغة الإنجليزية جهرا.	٢٣.٥	٢٠	١٤,١	١٢	٦٢,٤	٥٣	٢.٦٧	١,١٠
٢٧	عدم استطاعة قراءة كلمات اللغة الإنجليزية جهرا.	٢٩,٤	١٦	١٢,٩	١١	٥٧,٧	٤٩	٣.١٣	١,٢٦
٢٨	صعوبة فهم التلاميذ لمعاني المادة المقروءة.	٤٢,٤	٣٦	١٨,٨	١٦	٣٨,٨	٣٣	٣.١٣	١.٢٦
٢٩	عدم تمييز التلاميذ بين قراءة الأحرف المتشابهة تقريبا مثل b,d	٧٣,٦	٦٠	١٠,٦	٩	١٨,٨	١٦	٣,٧٨	١,٠٤
٣٠	عدم قدرة التلاميذ على قراءة الأحرف ذات الأصوات المركبة ph, sh	٧٧,٧	٦٦	١١,٨	١٠	١٠,٦	٩	٤,٠٥	٠,٩٦
٣١	عدم قدرة التلاميذ على تمييز الأحرف التي تكتب ولا تقرأ كما في كلمة hour	٨٢,٤	٧٠	٩,٤	٨	٨,٢	٧	٤,١٩	٠,٦٩
المجموع								٣,٢٤	٦٥.

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي العام للمجال ككل بلغ (٣,٢٤) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٥) وضمن مقياس المتوسطات الحسابية الذي تم اعتماده فان فقرات المجال ككل تعتبر مشكلات ذات مستوى متوسط التأثير في تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

وبالقراءة الفاحصة يلاحظ أن الجدول رقم (٤) يظهر المتوسطات الحسابية ضمن مجموعتين، هي متوسطات تشير إلى مشكلات ذات اثر متوسط، و متوسطات حسابية أخرى تشير إلى مشكلات ذات اثر مرتفع في تأثيرها على تعليم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى مهارات القراءة.

كما يلاحظ أن هناك تبايناً في آراء المعلمين نحو الصعوبات المذكورة ولا يوجد تحيز واضح في الموافقة التامة أو عدمها أو المحايدة، إذ جاءت التكرارات والنسب المئوية موزعة بين الموافقة والمحايدة والمعارضة بشكل متقارب.

ومما تجدر ملاحظته أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (٢,٦٧) ولغاية (٤,١٩) بمعنى جاءت المتوسطات الحسابية للمشكلات المتضمنة في هذا المجال بمستوى متوسط ومرتفع، وكان التمركز للمتوسطات في مستوى متوسط والذي حدد سابقا بالمتوسطات الواقعة بين ٢,٥٠ لغاية ٣,٤٩، حيث وردت تسع فقرات ضمن هذه الفئة وثلاث فقرات ضمن المتوسطات الحسابية المرتفعة والتي حددت بين ٣,٥٠ ولغاية ٥,٠ .

وقد تفسر هذه المتوسطات الحسابية للفقرات على أن المعلمين وجدوا أن الفقرات المذكورة تمثل مشكلات تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى وتؤثر على امتلاكهم لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية. وهنا لابد من إثارة نقطة هامة تتلخص بأن جميع الفقرات التي ذكرت بهذا المجال تمثل مشكلات تواجه التلاميذ في تعلمهم لمهارة القراءة، وقد تبين من خلال المتوسطات الحسابية أن هذه الفقرات جميعها ذات تأثير إما متوسط أو مرتفع كما ذكر سابقا، وبالتالي فان المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى يواجهون مشكلة فعلية في تعليم تلاميذ هذه الصفوف القراءة بصورتها الصحيحة، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة [٢١] و [١٥] .

كما أظهر الجدول رقم (٤) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٣١) وبلغ ٤,١٩ والتي تدور حول صعوبة نطق الحروف وربما يفسر ذلك على أن هذه الحروف هي حروف جديدة على التلميذ ولم يألفها من قبل، في حين كان اقل متوسط حسابي للفقرة رقم (٢٦) وبلغ ٢,٦٧ والتي تدور حول عدم قدرة التلاميذ على قراءة الحروف جهرا، وقد يفسر ذلك على أن هذه الحالة لربما تحصل مع بعض التلاميذ وليس غالبيتهم، لأنها ربما ترتبط بمسألة الخجل والتردد والخوف من الخطأ. وقد لوحظ أن هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة [٢٢] حول مشكلات تعلم اللغة

الإنجليزية وارتباطها أحيانا بالتلميذ نفسه.

السؤال الفرعي الرابع: ما هي المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية؟

تم معالجة هذا السؤال إحصائيا من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال (جدول رقم ٥). ومن خلال التصنيف الذي اعتمد في السؤال الرئيس للمتوسطات الحسابية تم تحديد مستوى صعوبة المتوسطات.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال الكتابة.

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٣٢	غرابة أحرف وكلمات اللغة الإنجليزية بالنسبة للطالب.	٤٢.٤	٣٦	١٨.٨	١٦	٣٨.٨	٣٣	٣.٠٤	١.١٢
٣٣	صعوبة كتابة أحرف اللغة الإنجليزية لعدم ألفة التلاميذ بها.	٣٧.٧	٣٢	١٨.٨	١٦	٤٣.٥	٣٧	٢.٩٨	١.١٦
٣٤	صعوبة كتابة كلمات اللغة الإنجليزية من قبل التلاميذ لعدم تمكنهم من تمييز الحروف جيدا.	٤٨.٢	٤١	٢٠	١٧	٣١.٨	٢٧	٣.٢٢	١.٠٧
٣٥	المزج في كتابة الأرقام بين اللغة العربية والإنجليزية.مثل كتابة الرقم ٤ بالعربية بدل من 3بالإنجليزية.	٥٧.٧	٤٩	١٤.١	١٢	٢٨.٢	٢٤	٣.٤١	١.١٦
٣٦	ضعف التمييز بين خطوط دفاتر كتابة اللغة الإنجليزية لدى بعض التلاميذ.	٦٤.٧	٥٥	٩.٤	٨	٢٥.٨	٢٢	٣.٥٢	١.٥١
٣٧	ضعف التمييز في الكتابة بين الأحرف الإنجليزية الصغيرة والكبيرة.	٥٧.٧	٤٩	٩.٤	٨	٣٢.٩	٢٨	٣.٤١	١.٢١
٣٨	صعوبة الكتابة من اليسار إلى اليمين بطريقة صحيحة.	٥٥.٣	٤٧	٨.٢	٧	٣٦.٥	٣١	٣.٢٨	١.٢٥
٣٩	صعوبة كتابة الأحرف ذات الأصوات المركبة ph.sh	٧٥.٥	٦٤	٩.٤	٨	١٥.٣	١٣	٣.٨٤	١

تابع لجدول رقم (٥).

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٤٠	عدم القدرة على كتابة الأحرف التي تكتب ولا تقرأ.	٨١٠٢	٦٩	١٠.٦	٩	٥.٣	٧	٤.٠٩	٠.٩٣
٤١	عدم قدرة التلاميذ على ترقيم ما يكتب.	٦٠	٥١	١١.٨	١٠	٩.٤	٢٤	٣.٤٨	١.٢٣
٤٢	عدم تمييز التلاميذ متى يستخدم الأحرف الصغيرة والكبيرة.	٦٢.٤	٥٣	١٦.٥	١٤	٧،٢	١٨	٣.٦٠	١.١٣
المجموع								٣.٤٤	٠.٦٧

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي العام للمجال ككل بلغ (٣.٤٤) وبانحراف معياري مقداره (٠.٦٧). وبهذا يلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجال ككل وقع ضمن مستوى متوسط، أي أن المشكلات أو الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعليم طلبتهم مهارة الكتابة مشكلات من المستوى المتوسط.

كما يلاحظ أيضا أن التكرارات والنسب المئوية لفقرات المجال المختلفة قد توزعت بين موافق ومحايد وغير موافق إلا أن التمركز فيها كان واضحا في الموافقة والتأييد اكثر من المعارضة أو المحايدة التي حصلت على النسب والتكرارات الأقل في توزيع إجابات أفراد العينة. وربما يكون التفسير الأكثر قبولا لهذه النتيجة بأن المعلمين وجدوا في فقرات هذا المجال تعبيراً حقيقيا عما يعانونه في مجال تعليم التلاميذ لمهارات الكتابة المختلفة. آخذين بعين الاعتبار أن بعض الدراسات [٢٤]توصلت إلى أن تعليم التلاميذ في الصفوف الأولى مهارات الكتابة أمرا لا يخلو من التعقيد والصعوبة للتلاميذ والمعلمين على حد سواء.

ويظهر الجدول رقم (٥) أيضا أن المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين تراوحت بين (٢.٩٨) ولغاية (٤.٠٩) وتقع هذه المتوسطات ضمن فئة صعوبة متوسطة ومرتفعة في ضوء تصنيف المتوسطات الذي حدد سابقاً. ومما تستوجب الإشارة إليه أن هناك أربع فقرات ذات متوسطات مرتفعة وبقية فقرات المجال ذات متوسطات حسابية متوسطة.

وقد تفسر هذه النتائج أن مجال الكتابة الذي يشير إلى مهارة أساسية وحيوية في مجال التعلم، وهي

نتاج تطبيقي يتم من خلاله توظيف ما تم تعلمه، يجد به التلاميذ العديد من الصعوبات، والتي تؤثر على معلميهم في تطوير قدرات طلبتهم الكتابية. ففي دراسة [٢٧] تبين أن الكتابة كمهارة تفرض على المعلم التنويع في أساليب التدريس ،والقدرة على الملاحظة الدقيقة لتحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ، وخصوصا المبتدئين في تعلم اللغة.

كما أظهرت نتائج الجدول رقم (٥) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٤٠) وبلغ ٤.٠٩ والتي تدور حول عدم القدرة على كتابة الأحرف التي تكتب ولا تقرأ. وربما يفسر ذلك على أن التلاميذ اعتادوا على كتابة وقراءة ما يكتبون من كلمات وحروف كما هو الحال في اللغة العربية، وانه من الصعب التفكير المجرد أو الربط الذهني المعقد عند هذه الفئة من التلاميذ. لذا فمن المستغرب بالنسبة للتلميذ في الصفوف الأساسية الأولى أن يكتب شيئاً ولا يقرأه، أو يقرأ شيئاً دون أن يذكر جميع حروفه، لذلك تظهر هذه المشكلة وبشكل واضح بين النسبة الأكبر من هذه الفئة من التلاميذ. وهذا يتفق مع دراسة[٢٨] في تعليم الإملاء و التهجئة.

وقد كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (٣٣) وبلغ ٢.٩٨ والتي تدور حول صعوبة كتابة أحرف اللغة الإنجليزية لعدم ألفة التلميذ بها، وقد يفسر ذلك على أن تلاميذ الصفوف الأولى لم يتعرفوا على أحرف اللغة الإنجليزية في حياتهم اليومية. ولكن يبقى ذلك موضوعاً نسبياً إذ أن التلاميذ الذين قدموا من دور رياض الأطفال، أو ممن اهتمت أسرهم بتعريفهم الأرقام والحروف العربية والإنجليزية قبل دخول المدرسة من غير المتوقع أن تظهر عند أطفالهم مشكلة عدم القدرة على كتابة هذه الحروف بنفس المستوى لدى التلاميذ الآخرين ، لأنهم تعرفوا إليها مسبقاً، لذا كانت هذه المشكلة نسبية بين التلاميذ ، وبالتالي كان وسطها الحسابي هو الأقل في المجال ككل ، وقد لوحظ أن هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة [١٨] على الرغم من الاختلاف في بعض الجوانب.

السؤال الخامس: ما أهم المقترحات لتجاوز مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

للتعرف على آراء المعلمين حول أهم مقترحاتهم لتجاوز المشكلات التي تواجههم في تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. فقد تضمنت اداة الدراسة سؤالاً مفتوح النهاية حول تبيان مقترحات المعلمين. وقد أجاب على هذا السؤال (٦٨) معلما ومعلمة من أفراد عينة الدراسة المسترجعة والبالغ عددهم (٨٥) مستجيب.

وتمت معالجة نتائج هذا السؤال من خلال تفريغ جميع الإجابات، ثم إعطائها تكرارات ونسب مئوية، ثم تصنيفها إلى مجموعات. الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). مقترحات أفراد عينة الدراسة لتطوير تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

الرقم	المقترح	التكرار	٪
	المجموعة الأولى: مقترحات تتعلق بادراه المدرسة والمعلم		
١	توفير المواد والقرطاسية المستهلكة بصورة دائمة	٦٧	٩٨.٥
٢	التشجيع والحوافز للمعلم الناجح	٦٢	٩١
٣	توفير الوسائل التعليمية	٦١	٩٨.٧
٤	توفير مواد تعزيز التلاميذ	٦١	٩٨.٧
٥	تعاون الإدارة والبعد عن التسلطية	٥٩	٨٦.٧
٦	تشجيع النمو المهني للمعلم	٥٤	٧٩.٤
٧	احترام آراء المعلمين	٤٩	٧٢
٨	التشاركية في صناعة القرار فيما يتعلق بعمل المعلم	٤٣	٦٣
٩	العدالة في التعامل والبعد عن التحيز	٣٨	٥٥.٩
١٠	تقدير جهد المعلم الذي يتعامل مع تلاميذ الصفوف الأولى	٣٤	٥٠
	المجموعة الثانية: مقترحات تتعلق بأسرة التلميذ والمعلم		
١	متابعة الأسرة للطالب	٦٠	٨٨
٢	تعاون الأسرة مع المعلم	٥٨	٨٥.٣
٣	استجابة الأسرة لدعوات المعلم أو المدير لمناقشة قضايا التلميذ	٥٥	٨٠.٩
٤	عدم إهمال الأسرة للواجبات التي يكلف بها التلميذ	٤٨	٧٠.٦
٥	مساعدة الأسرة للطالب في حل واجباته وعدم القيام في حلها كلياً	٤٣	٦٣.٢
	المجموعة الثالثة: مقترحات تتعلق بالكتاب المدرسي.		
١	تقليل حجم المادة العلمية	٦٦	٩٧
٢	تناول مواضيع مناسبة لمستوى التلاميذ	٦٤	٩٤
٣	التركيز على مواضيع تثري المحادثة وليس فقط التركيز على مواضيع قواعد اللغة	٦٤	٩٤
٤	تحسين الرسوم التوضيحية الموجودة في الكتاب وجعلها اكثر ارتباطاً بموضوع الدرس	٥٩	٨٦.٧
٥	توفير أجهزة حاسوب كافية لان بعض الدروس يتطلب تنفيذها ذلك	٥٤	٧٩.٤
٦	توفير الأدلة الحديثة لتدريس الكتاب	٥١	٧٥
٧	تنويع أنشطة الكتاب و عدم تركيزها على نفس الجوانب	٥٠	٧٣.٥
٨	توفير أسئلة و أنشطة ذات مستويات تفكير عليا	٥٠	٧٣.٥

يلاحظ من الجدول أعلاه أن مقترحات المعلمين قد وردت ضمن ثلاث مجموعات رئيسة تتعلق بإدارة المدرسة والمعلم، و أسرة التلميذ، والكتاب المدرسي. من الجدير بالذكر أن المتوسطات الحسابية لهذه المقترحات جاءت متقاربة. مما يشير إلى أن المعلمين يشعرون بنفس الحاجات الضرورية لتطوير تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

كما يظهر الجدول أن مقترحات المعلمين تراوحت بين ما يتعلق بالحاجات الوظيفية والمهنية والنفسية للمعلم وبين ما يحتاجه التلميذ من جهة، ومن جهة أخرى بين خصائص الكتاب كماً من حيث حجم المادة التعليمية، ونوعاً من حيث نوع وجودة المعلومة المتضمنة بالكتاب. ولم تستثن المقترحات دور الأسرة، إذ أعطت المقترحات الأسرة دوراً بارزا ومهما في تجاوز مشكلة تعليم تلاميذ الصفوف الأولى لمهارات اللغة، على اعتبار أن الأسرة شريكٌ أساسيٌ للمعلم وللمدرسة في تطوير قدرات التلميذ.

ومما لا يمكن تجاهله في مقترحات المعلمين، أن جميع المقترحات ذات اثر مباشر أو غير مباشر في أداء المعلم. إذ أن الملاحظة الدقيقة لهذه المقترحات تظهر أنها ذات ارتباط ببعضها البعض.حيث أن تدريس المعلم لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، يحتاج إلى إدارة واعية تقدر جهده وتوفر له ما يريد من مواد ووسائل تعليمية، وبنفس الوقت يحتاج إلى تعاون ومتابعة وإيجابية من الأسرة ليتسنى له تقديم الأفضل للتلاميذ وتوجيههم توجيها تربويا سليما، ولابد من توفير كتاب يلائم التلاميذ، ويقنع المعلم نوعا وكما بما يتضمنه من معلومات[١٩] .

وبملاحظة مقترحات المعلمين نجد أنها تطال عناصر الموقف التعليمي ككل، وبهذا إشارة إلى أن المشكلات التي تؤثر على تعلم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، لا تقتصر على جانب دون الآخر وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة[١٩] التي اعتبرت أن مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية من الصعب أن تقتصر على عنصر واحد دون الآخر من عناصر عملية التعليم.

السؤال السادس : هل هناك اثر لمتغيرات(نوع المعلم، المؤهل العلمي للمعلم، الخبرة العملية للمعلم) في تحديد المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم المهارات الأساسية للغة الإنجليزية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم تحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، الجدول رقم (٧).



الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع	٢٦	٣.٥٥	٠.٤٨
	٥٩	٣.٤٩	٠.٥٧
الخبرة	٤٠	٣.٤٥	٥٨.
	٢٨	٣.٥٥	٠.٥٥
	١٧	٣.٥٦	٠.٤٤
المؤهل	١٥	٣.٦١	٠.٥٣
	٦٠	٣.٤٩	٠.٥٦
	١٠	٣.٤٥	٠.٤٧

يلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ضعيفة في المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة سواء على مستوى المتغير الواحد أو بين المتغيرات ككل. ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا فقد تم إجراء اختبار التباين، الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار تحليل التباين لمتغيرات الدراسة.

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة (ف)	الدلالة
النوع	١	٠.١٢	٠.١٢	٠.٣٩	٠.٥٤
الخبرة	٢	٠.٣٩	٠.١٧	٥٤.	٠.٥٨
المؤهل	٢	٠.٢٠	٠.١٠	٣٢.	٠.٧٣
النوع❖الخبرة	٢	٠.٢٤	٠.١٢	٣٨.	٠.٦٨
النوع❖ المؤهل	٢	٠.٠٣	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.٩٥
الخبرة❖ المؤهل	٣	١.٥٩	٠.٥١	١.٦٩	٠.١٩
الخطأ	٧٢	٢٢.٥١	٠.٣٢		
المجموع	٨٤	٢٤.٩٠			

يظهر الجدول رقم (٨) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي أو أقل من ٠,٠٥ ، وعلى جميع متغيرات الدراسة. ولعل هذه النتيجة تكون مؤشراً إضافيا على أن المعلمين ضمن مختلف المتغيرات لم يظهر بينهم اختلافات جوهرية تؤدي إلى ظهور فارق إحصائي في استجاباتهم نحو فقرات الدراسة. مما يدل على أن المعلمين متفقون على أن هناك مشكلات تواجه التلاميذ في الصفوف الأولى في دراستهم للغة الإنجليزية. كذلك تشير هذه النتيجة إلى أن هناك انسجاماً بين المعلمين، حول ما ورد من فقرات مختلفة في أداة الدراسة تعكس مشكلات تواجه تلاميذ الصفوف الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية.

ومما يجدر ذكره أن هذه النتيجة تنسجم مع بعض الدراسات حول اثر بعض المتغيرات في إجابات المعلمين [٢٢] ، وتختلف مع البعض الآخر حول نفس الموضوع [١٦] . وربما يفسر ذلك على أساس الاختلاف في طبيعة العينة ومجتمع الدراسة.

الخلاصة والتوصيات

بعد عرض نتائج الدراسة يمكن الانتهاء إلى الأفكار الرئيسة الآتية :

١- إن تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى يحتاج إلى جهد مرتفع من المعلم اكثر من بقية المراحل التدريسية، سيما وان هناك مشكلات حقيقية تواجه هؤلاء التلاميذ في تعلمهم.

٢- إن مهارتي الاستماع و المحادثة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى يحفها العديد من المشكلات التي تقف في طريق التلاميذ في اكتسابهما كمهارات من مهارات اللغة الإنجليزية. حيث كان المتوسط العام لهاتين المهارتين يقع ضمن مستوى صعوبة مرتفع.

٣- يواجه المعلم صعوبات متوسطة المستوى في إكساب مهارتي القراءة و الكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

٤- مشكلات تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، لا يمكن أن تعزى مسئوليتها إلى المعلم أو التلميذ أو الأسرة أو الكتاب المدرسي كل على حده، و إنما تعد مسئولية مشتركة بين جميع هذه العوامل. وقد ظهر ذلك من خلال مقترحات المعلمين، لتطوير تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

٥- لم يظهر أثر للمتغيرات المستقلة للدراسة الحالية والتي تمثلت بنوع، وخبرة، ومؤهل المعلم العلمي على مشكلات تعليم اللغة الإنجليزية للصفوف الأولى، حيث جاءت المتوسطات الحسابية وفي ضوء جميع المتغيرات المستقلة متقاربة ولا تشكل فارق إحصائي.

التوصيات

في ضوء النتائج سالفة الذكر، توصي الدراسة بما يلي :

١- ضرورة تركيز معلمي اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى على الجانب التطبيقي للغة والطلاقة اللغوية، وعدم الاكتفاء بالتركيز على الجانب النظري أو النحوي فقط.

٢- توفير الوسائل التعليمية المساعدة سواء الأساسية أو المساندة، ليتسنى للمعلم تقديم مهارات اللغة الإنجليزية بطرق وأساليب متنوعة تراعي حاجات التلاميذ وميولهم.

٣- التركيز على تطوير برامج إعداد معلمي لغة إنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، مع مراعاة تضمين هذه البرامج مساقات، تنمي لدى المعلم القدرة على تدريس هذه الفئة من التلاميذ. وتثري حصيلته المعرفية والمهارية في كيفية التعامل مع المتعلمين الصغار.

٤- إجراء مزيد من الدراسات حول العلاقات الارتباطية بين مهارات اللغة الانجليزية، وأساليب التدريس للكشف عن طبيعة العلاقة بين هذه المهارات وبين أساليب التدريس المختلفة.

٥- إجراء بحوث للتعرف على اثر محتوى كتب اللغة الانجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى على تنمية مهارت اللغة الأربع لديهم.

المراجع

Baniabdelrahman, Abdallah." *The effectiveness of the English language/field teacher preparation program at Yarmouk University in Jordan as perceived by its students*". Ph D Dissertation, University of Arkansas, USA.PP115-125, 2003.

قطامي، يوسف. *نمو الطفل المعرفي واللغوي*. الأهلية للنشر والتوزيع. عمان، الأردن، ص-ص ٤- ٨٣، ٢٠٠٠م.

هنساوي، حسام . *لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث*. مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة. جمهورية مصر العربية، ص- ص ٢- ٧٥، ١٩٩٣م.

خرما، نايف؛ حجاج، علي . *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها* . منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، جامعة الكويت، صص٩ - ٢٨، ١٩٨٨م.

خولي، محمد. *تعليم اللغة : حالات وتعليقات*. الرياض، صص ١٣- ١٩٩٨، ٣٥م.

خرما، نايف؛ حجاج، علي .*التقليد والتحديث في تعليم اللغات الأجنبية* . منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، جامعة الكويت، ص- ص ١٤- ٢٩، ١٩٨٨م.

Hughes , V. *English language Skills*. Macmillan London England, PP 8-11, 1990.

السزعبي، محمد. *سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها*. دار زهران ، عمان ، الأردن، ص ص٢٣- ١٠٥، ٢٠٠١م.

الفتلاوي، سهيلة . *الكفايات التدريسية : مفهوم — التدريب- الأداء*. دار الشروق ، عمان الاردن، ص ص١١- ٨٧، ٢٠٠٣م.

صيني، محمود؛ عمر ، الصديق عبد الله . *التقنيات التربوية الحديثة في تعلم اللغات الأجنبية* ، دار أمية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ص- ص٤- ٦٣، ١٩٨٧م.

وزارة التربية والتعليم. *اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى*. منشورات مديرية المناهج العامة ، وزارة التربية والتعليم ، الأردن ص- ص ١١- ٣٢، ٢٠٠١م.

المنظمة العربية للثقافة والعلوم. *دراسة مقارنة حول تدريس اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم الأساسي في البلاد العربية*. تونس ، ص- ص١- ٤١ ، ١٩٩٣م.

حتاملة، إبراهيم ؛ جرادات ، ضرار (١٩٨٦) "تقويم برنامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للتلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية الدنيا". *أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، مجلد ٥ ، عدد ١ ، ص- ص ٨٧- ١٢٣ ، ١٩٩٥م.

البنيان، احمد . "مستوى الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، الحكومية والأهلية: المشكلة – وسيلة تطوير: دراسة مقارنة". *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)* مجلد ٤ ، عدد ١ ، ص –ص ١٧٩- ٢١٨ ، ٢٠٠٤.

Johannessen, L. Redefining Thematic Teaching. *ERIC Identifier : ED 448455* PP4-26.2000.

Lai, F, E. Teacher's Views on Ways of Improving English Language Teaching In Hong Kong. Paper Presented at Annual International Language in Education Conference. ERIC Identifier : ED388064.PP1-8.1994.

Veronika, M. Teaching English Pronunciation Large To Group of Students: Some Suggestions. *Paper presented at the National Japanese Conference for English Language Education. ERIC Identifier : ED 416678*.PP1-16 ,1996.

Carpenter, V .Teaching Children To " UnLearn" The Sounds of English. *ERIC Identifier: ED071337*.PP1-9, 1997

Richards, J . Teaching In Action: Case Studies From Second Language Classroom. *ERIC Identifier: ED470997*.PP3-41,1998.

Troudi, S and Riley, S. Action Research Using Classroom For Professional Development. *ERIC Identifier: ED 415673*.PP 2-12,1996.

Kitao, K. Getting Students To Read Actively. Doshish a Studies in English, n63 p49-78 Oct 1994 *E RIC Identifier : ED379911*.PP1-35,1994.

Ediger, M. An Analysis Of Blame For A Lack Of Student Achievement *ERIC Identifier : ED446133*.PP 1-7,2000.

Ogiegbaen, S . Factors Affecting Quality of English Language and Learning in Secondary Schools in Nigeria. *College Student Journal*, September,2006.(http://findarticales.com/p/mi_0fcr)

ألفي، محمد ياسين. صعوبات كتابة خط اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين العرب: دراسة تحليلية للأسباب الممكنة ، وبعض الاقتراحات للتعليم والتعلم.. المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، مجلد (١٨)، عدد (٦٩)، ص ص ١- ٢٧ ، ٢٠٠٣.

Jacqueline, A . English –as-a second language nursing students: strategies for building verbal and writer .Language Skills, winter,10 (4) 2003

مصطفى، فهيم. *القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية*. مكتبة الدار العربية ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية ، ص ص ٩-٧٨، ١٩٩٥م.

تايه ، خضر؛ السليطي، حمده . "خطة مقترحة لتنمية

مهـارة الاسـتماع في اللغـة العربيـة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بدولـة قطـر". *مجلـة التربيـة* ، العـــدد ١ ، الإصــــدار ١٤٣. قطـــــر، ص ص١٠٠- ١٣٣، ٢٠٠٢م.

Baniabdelrahman, A.. The Effectiveness of the Use of Word Boxes Instruction on the Spelling Performance of EFL Fifth Grade Students. *Abhath El Yarmouk.* , 20, (48).PP 297- 314, 2004

Obstacles of Teaching English as a Foreign Language (EFL) In The First Three Elementary Classes in Jordan

*** Khaled Al-omari, ** Abdallah Baniabdelrahman**

** Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, Yarmouk University ,Jordan. ** Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, Yarmouk University ,Jordan*

(Received 19/8/1428H; accepted for publication 4/4/1428H.)

Abstract. This study aimed at investigating the teaching obstacles of English in the first three elementary classes (grades 1 – 3) as perceived by EFL teachers in Irbid city/ Jordan. For the purpose of the study, 90 EFL teachers were chosen randomly and a questionnaire of 42 items distributed over listening, speaking, reading, and writing skills was developed.

The results of the study revealed some obstacles facing EFL pupils (grades 1 – 3) in learning English. The results also revealed that the obstacles are not only related to the teachers of English, pupils and curriculum, but also are related to some other factors. Furthermore, the results revealed that EFL (grades 1-3) face more problems in reading and listening than in speaking and writing, In general, the Means of all the obstacles were either moderate or high ones. The results did not reveal significant differences regarding such variables as gender, experience or qualifications of EFL teachers.

Based on the results, the researchers recommended that EFL teachers have to focus more on the practical side of the teaching material. The study also recommended more attention to be given to EFL teachers' preparation programs of the first three elementary classes.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٣١-١٨٠، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

الأحرف المقطعة في أوائل السور
دراسة تفسيرية

عادل بن علي الشدي

أستاذ مشارك، التفسير وعلوم القرآن، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٣/ ١/١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٢٩/ ٢/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. يعرض البحث لقضية اختلفت فيها أقوال المفسرين وتنوعت فيها آراؤهم تنوعاً وصل إلى حد التضاد في كثير من الأحيان، وكان مرد ذلك بالدرجة الأولى إلى الاختلاف في النظر إلى الأحرف المقطعة في أوائل السور أهي من المحكم معلوم المعنى أم من المتشابه الذي لا يمكن تحديد معناه.

بيّن البحث أهمية هذا الموضوع بالنظر إلى كون هذه الأحرف من القرآن الذي أمر الله تعالى بتدبره، وفهم معناه، وأن من هذه الأحرف ما يُعد آية كاملة، ومنها ما يُعد آيتين، وأن فواتح الكلم عند أهل البلاغة هو المنبه على مقصوده الهادي إلى مراميه، وأن ما ورد من أقوال عن كثير من السلف ومنهم جمع من الصحابة في معاني الأحرف المقطعة فيه دلالة على أهمية البحث في ذلك؛ إضافة إلى وجود الأقوال الشاذة المنحرفة في معاني هذه الأحرف قديماً وحديثاً، ولا يمكن رد هذه الأقوال وبيان ضعفها إلا بدراسة هذه القضية من جوانبها المختلفة.

كان من اللافت تفاوت أقوال المفسرين في المعنى المراد بالأحرف المقطعة؛ ففي حين عدّها البعض من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه، زعم البعض أنها أسماء لله تعالى، أو للقرآن، أو لبعض سور القرآن، أو أقسام بل وجازف البعض فجزم بأن المراد بها رموز لكلمات بلغات غير العربية كالهيروغليفية أي أنها حروف ترمز إلى حوادث بحسب حساب الجمل، وقد قام الباحث في الفصل الأول من هذه الدراسة الذي اشتمل على تسعة مباحث باستعراض هذه الأقوال بأدلتها مع مناقشة كل قول وبيان أوجه القوة والضعف فيه.

وتوقف الباحث عند الخلط الذي وقع فيه بعض الباحثين بين الأقوال الواردة في معاني الأحرف المقطعة، والأقوال الواردة في حكم وأسرار افتتاح بعض السور بها فأفرد هذه المسألة بفصل اشتمل على ثمانية مباحث تدور بين التحدي والإعجاز والفصل بين السور، والتنبيه والجذب لسماع القرآن والدلالة على الإعجاز اللغوي والموضوعي وأقوال أخرى في ذلك.

وختم الباحث دراسته بذكر خلاصة القول وما ترجح له في معنى الأحرف المقطعة في أوائل السور والحكمة منها.

المقدمـــــة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، أما بعد.. فقد نزل القرآن على النبي محمد صلى الله عليه وسلم لهداية الناس وإرشادهم إلى طريق السعادة، وإخراجهم من الظلمات إلى النور، وزجرهم عن طريق الغواية والضـلال. قال تعـالى: ﴿ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴾ [البقرة: ٢]. وقال: ﴿ قَدْ جَآءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَيَعْفُوا۟ عَن كَثِيرٍ ۚ قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ وَكِتَٰبٌ مُّبِينٌ ۝ يَهْدِى بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِهِۦ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ [المائدة: ١٥- ١٦].وقال: ﴿ الٓر ۚ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ ﴾ [إبراهيم: ١]. وقد أمر الله تعالى بتدبر آيات هذا الكتاب العزيز، وبيّن أن الفائدة لا تتم إلا بتدبره فقال: ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ [ص: ٢٩]. وقال: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ [النساء: ٨٢]. وقال: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴾ [محمد: ٢٤] . قال ابن عباس رضي الله عنهما: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ﴾ [محمد: ٢٤] فيتفكرون فيه، فيرون تصديق بعضه لبعض، وأن أحداً من الخلائق لا يقدر عليه. وقال الزجاج: التدبر: النظر في عاقبة الشيء.(١)

غير أن بعض القرآن يحتاج إلى دقيق نظر وسعة علم، ولذلك قال تعالى: ﴿ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ﴾ . [النساء: ٨٣]. فالقرآن منه ما هو محكم ومنه ما هو متشابه كما قال سبحانه: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ﴾ [آل عمران:]. والمحكم هو الواضح المعنى البين الذي لا يشتبه بغيره، فهو ما عرف تأويله، وفهم معناه وتفسيره. والمتشابه الذي يحتمل بعض المعاني، ولا يتعين منها معنى دون آخر.

ومن العلماء من رأى أن المتشابه يمكن التوصل إلى معناه عن طريق ردّه إلى المحكم، ولا يتيسر ذلك إلا للراسخين في العلم. قال الشيخ السعدي: "وأما أهل العلم الراسخون فيه الذين وصل العلم واليقين إلى أفئدتهم فأثمر لهم العمل والمعارف، فيعلمون أن القرآن كلّه من عند الله، وأنه كلّه حق محكمه ومتشابهه، وأن الحقّ لا يتناقض ولا يختلف. فلعلمهم أن المحكمات معناها في غاية الصراحة والبيان يردّون إليها المشتبه الذي تحصل فيه الحيرة لناقص العلم والمعرفة، فيردون المتشابه إلى المحكم، فيعودُ كلّه محكماً" (٢) وقد رجح شيخ الإسلام ابن تيمية هذا الرأي، وانتصر له أتم انتصار.(٣) ويمكن أن يقال: إن من المتشابه مالا يعلمه إلا الله، ومنه ما يعلمه الراسخون في العلم بردّه إلى المحكم.

إن بحثنا هذا يدور حول الأحرف المقطعة التي افتتحت بها بعض السور القرآنية والتي اختلفت في معناها

---

(١) زاد المسير (٢/ ١٤٤).

(٢) تيسير الكريم الرحمن ص (١٠١، ١٠٢).

(٣) مجموع فتاوى شيخ الإسلام (١٧/ ٤٠٦) وما بعدها.

ودلالاتها أقوال المفسرين وتنوعت آراؤهم اختلافاً وتنوعاً شديداً.

وسبب هذا الاختلاف – فيما أرى – هو اختلاف النظر إلى هذه الأحرف، هل هي من المحكم معلوم المعنى أم من المتشابه الذي لا يمكن تحديد معناه، وهل هي من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه على قول من قال ذلك أم من المتشابه الذي يمكن للراسخين في العلم تحديد معناه؟

إن البحث في الأحرف المقطعة لا يعدُّ ترفاً فكرياً غير ذي جدوى للأسباب الآتية:

أولاً: أن هناك إجماعاً على أن هذه الأحرف هي من القرآن الذي أمر الله تعالى بتدبره وفهم معناه، فنحن مأمورون بتدبر هذه الأحرف المقطعة ومعرفة دلالاتها والهدف من افتتاح بعض السور بها.

ثانياً: أن من هذه الحروف ما يُعدُّ آية كاملة، ومنها ما يعدُّ آيتين كاملتين، كما أشار إلى ذلك علماء عدِّ الآي في مصنفاتهم ومنهم: أبو عمرو الداني حيث أسند إلى غير واحدٍ من الصحابة كعلي ابن أبي طالب رضي الله عنه أنه عدَّ "الم" آية، و"كهيعص" آية، و"طه" آية، و"حم" آية، بل إن العدَّ الكوفي يجعل قوله تعالى: "حم عسق" آيتين اثنتين.[٤] فنحن إذن أمام آيات كاملة وبعض آيات، فالقول بعدم فائدة البحث فيها غير صحيح لأنه يمنع البحث في بعض آيات من القرآن بغير دليل صحيح يعتمد عليه.

ثالثاً: أن فواتح الكلم يعدّه العلماء من أهم الكلام، لأنه هو المنبه على مقصوده، الهادي إلى مراميه، وقد ذكر أبو هلال العسكري أنهم كانوا يقولون: "أحسنوا معاشر الكتاب الابتداءات فإنهن دلائل الإعجاز" فكيف تكون فواتح الكلام بهذه الأهمية ويزعم أن البحث فيه غير ذي أهمية؟

رابعاً: أنه ورد عن كثير من السلف أقوال في معاني تلك الحروف ودلالاتها، مما يدل على أهمية البحث في ذلك.

خامساً: أن هناك أقوالاً شاذة قديماً وحديثاً حول معاني تلك الحروف ودلالاتها، ومن أحدثها تفسير تلك الحروف باللغة الهيروغليفية (المصرية القديمة) ولا يمكن ردّ تلك الأقوال وإبطالها وبيان تهافتها إلا بدراسة تلك القضية من كافة جوانبها، لبيان وجه الصواب فيها.

ومع حرصي على عدم إثقال البحوث العلمية بالنقول التي لا تمس الحاجة إليها إلا أنني رأيت الحاجة قائمة في مثل هذا البحث إلى الإكثار من النقول عن أئمة هذا الشأن وكبار المفسرين مع استيفاء القول لإقناع القارئ بوجهة نظر المفسر، أو على الأقل إنصافه بذكر حججه التي استدل بها لا سيما مع ورود أقوال متعارضة عن العلم الواحد في بعض الأحيان مما أدى إلى خلط في نسبة الأقوال عند بعض الباحثين مع الاستغناء بالنقول المحررة عن التعليقات المكررة التي تضخم البحث بإعادة فحوى كلام المنقول عنه.

ولذا فسوف أذكر أقوال أهل العلم وغيرهم من القدماء والمحدثين فيما يتعلق بتلك الحروف المقطعة، وحجة كل منهم في ذلك إن وجدت، مع مناقشة كل

---

(٤) البيان في عدِّ آي القرآن لأبي عمرو الداني، تحقيق د. غانم قدوري الحمد (١/٥٨، ١/٩١)، وانظر في ذلك الكشاف (١/٣١)، والبرهان (١/٢٣٥)، والإتقان (١/١٨٨).

قول من تلك الأقوال وبيان أوجه القوة والضعف فيه، ثم أذكر – إن شاء الله – ما يترجح لديَّ من تلك الأقوال.

وبعد التتبع والنظر فيما ورد عن العلماء والأئمة حول هذه الحروف المقطعة، فقد قمت بتقسيم هذا البحث إلى مقدمة وإلى فصلين وخاتمة:

الفصل الأول: أقوال العلماء في معاني الحروف المقطعة. وفيه تسعة مباحث.

الفصل الثاني: أقوال العلماء في حكم وأسرار افتتاح سور القرآن بهذه الحروف المقطعة. وفيه ثمانية مباحث.

الخاتمة وفيها خلاصة القول الذي توصلت إليه في معنى الأحرف المقطعة والحكمة منها.

هذا وأسأل الله تعالى التوفيق والسداد، فهو سبحانه الهادي إلى سواء السبيل.

الفصل الأول: أقوال العلماء في معاني الحروف المقطعة

- المبحث الأول: أنها من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه.
- المبحث الثاني: أنها أسماء لله تعالى أو أنها تدل على الاسم الأعظم.
- المبحث الثالث: أنها تدلُّ على أسماء الله تعالى وصفاته.
- المبحث الرابع: أنها أسماء لله تعالى ولغير الله.
- المبحث الخامس: أنها أسماء لسور القرآن.
- المبحث السادس: أنها أسماء للقرآن.
- المبحث السابع: أنها أقسام.
- المبحث الثامن: أنها حروف تدل على الحوادث بحسب حساب الجمل.
- المبحث التاسع: أنها تدلُّ على معانٍ شتى.

المبحث الأول: أن الأحرف المقطعة من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه

القائلون به

هذا القول مروي عن الخلفاء الراشدين الأربعة، وابن مسعود، والشعبي، وأبي صالح، وعبدالرحمن بن زيد بن أسلم، وسفيان الثوري، والحسين بن الفضل، والربيع ابن خثيم، وأبي بكر بن الأنباري، وجابر بن عبدالله بن رئاب.[٥]

تفصيل القول

روي عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه أنه قال: "لله عزَّ وجلَّ في كل كتاب سرٌّ، وسرُّ الله في القرآن: أوائل السور".[٦] وعن عليّ رضي الله عنه قال: "لكل كتاب صفوة، وصفوة هذا الكتاب حروف التهجي".[٧]

وقال داود بن أبي هند: كنت أسأل الشعبي عن فواتح السور فقال: يا داود إن لكل كتاب سرًّا، وإن

(٥) انظر: زاد المسير (١/ ٢٠). ابن كثير (١/ ٥٢، ٥٣). القرطبي (١/ ١٥٤). لباب التأويل (١/ ٢٢). فتح البيان (١/ ٥٦). مفاتيح الغيب (١/ ٤): نظم الدرر (١/ ٣٠).

(٦) زاد المسير (١/ ٢٠). البغوي (١/ ٤٤). ابن كثير (١/ ٣٦). أبو السعود (١/ ٢١). لباب التأويل (١/ ٢٢). أنوار التنزيل (١/ ١٥). فتح البيان (١/ ٥٦). نظم الدرر (١/ ٣٠).

(٧) البغوي (١/ ٤٤). ابن كثير (١/ ٣٦). أبو السعود (١/ ٢١). لباب التأويل (١/ ٢٢). أنوار التنزيل (١/ ١٥). فتح البيان (١/ ٦٥). مفاتيح الغيب (١.٤). نظم الدرر (١/ ٣٠).

سرّ القرآن فواتح السور، فدعها وسل عن ما سوى ذلك.[٨]

وقال الشعبي وسفيان الثوري وجماعة من المحدثين: هي سرُّ الله في القرآن، ولله في كل كتاب من كتبه سر، فهي من المتشابه الذي انفرد الله بعلمه، ولا نحبُّ أن نتكلم فيها، ولكن نؤمن بها، ونمرّها كما جاءت.[٩]

وذكر أبو الليث السمرقندي عن عمر وعثمان وابن مسعود أنهم قالوا: الحروف المقطعة من المكتوم الذي لا يفسَّر. وفائدة ذكرها: طلب الإيمان بها، ولا يلزم البحث عنها، فهي مما استأثر الله بعلمه.[١٠]

وقال أبو حاتم: لم نجد الحروف المقطعة في القرآن إلا في أوائل السور، ولا ندري ما أراد الله عزَّ وجلَّ بها.[١١]

قال القرطبي: "ومن هذا المعنى ما ذكره أبو بكر الأنباري عن الربيع بن خثيم قال: إن الله تعالى أنزل هذا القرآن، فاستأثر منه بعلم ما شاء، وأطلعكم على ما شاء، فأما ما استأثر به لنفسه، فلستم بنائليه، فلا تسألوا عنه، وأما الذي أطلعكم عليه، فهو الذي تسألون عنه، وتخبرون به، وما بكلّ القرآن تعلمون، وما بكلّ ما تعلمون تعملون. قال أبو بكر [الأنباري]: فهذا يوضح أن حروفاً من القرآن سترت معانيها عن جميع العالم، اختباراً من الله عزَّ وجلَّ وامتحاناً، فمن آمن بها أثيب وسعد، ومن كفر وشك أثم وبُعد".[١٢]

ويرى هود بن محكم الهواري في تفسيره أن هذه الحروف من المتشابه.[١٣] وقال الحسين بن الفضل: هو من المتشابه.[١٤] قال النسفي: "وقيل إنها من المتشابه الذي لا يعلم تأويله، وما سميت معجمة إلا لإعجامها وإبهامها".[١٥]

هذا مجمل ما ورد عن القائلين بأن معاني ودلالات تلك الأحرف المقطعة هي من المتشابه الذي استأثر الله تعالى بعلمه.

وحجة هؤلاء فيما يبدو لي – أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يرد عنه شيء في معاني هذه الأحرف على الرغم من أن السور التي افتتحت بالأحرف المقطعة بلغت تسعاً وعشرين سورة، فلما لم يبيِّن النبي صلى الله عليه وسلم معنى شيء منها دلَّ على أنه من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه.

وقد ذكر في ثنايا ما سبق أن الفائدة من ذكر هذه الأحرف هو طلب الإيمان بها، وإن جُهل معناها، وذلك على سبيل الاختبار والامتحان، فهي من جنس الإيمان بالغيب الذي لا يعلمه إلا الله تعالى.

ويبدو أن القرطبي نصر هذا القول في "جامعه" فبعد أن ذكر كلام أصحاب هذا القول قال: قلت: هذا القول في المتشابه وحكمه، وهو الصحيح على ما

---

(٨) الوسيط (١/٧٥). البغوي (١/٥٨).

(٩) القرطبي (١/١٥٣). فتح البيان (١/٥٦). الجواهر الحسان (١/٤٦).

(١٠) فتح البيان (١/٥٦).

(١١) القرطبي (١/١٥٤). فتح البيان (١/٥٦).

(١٢) القرطبي (١/١٥٤).

(١٣) تفسير هود بن محكم الهواري (١/٧٨).

(١٤) مفاتيح الغيب (١/٤).

(١٥) تفسير النسفي (١/٩).

يأتي بيانه في "آل عمران" إن شاء الله تعالى.[16] وذكر ابن كثير أن هذا القول هو اختيار أبي حاتم ابن حبان[17]. وقد رجح هذا القول أيضاً الصاوي في حاشيته على الجلالين.[18]

وقد اعترض على هذا القول "بأنه لا يجوز أن يخاطب الله عباده بما لا يعلمون، وأجيب عنه بأنه يجوز أن يكلف الله عباده بما لا يُعقل معناه، كرمي الجمار، فإنه مما لا يعقل معناه، والحكمة فيه هو كمال الانقياد والطاعة، فكذلك هذه الحروف يجب الإيمان بها، ولا يلزم البحث عنها".[19]

أما الفخر الرازي فقد ذكر إنكار المتكلمين لهذا القول فقال "واعلم أن المتكلمين أنكروا هذا القول، وقالوا لا يجوز أن يرد في كتاب الله تعالى ما لا يكون مفهوماً للخلق، واحتجوا عليه بالآيات والأخبار والمعقول".

أما الآيات فقد ذكر أربع عشرة آية من الآيات التي تأمر بتدبر القرآن، وكونه نزل بلسان عربي مبين، وتبين أنه نزل هدى للناس وتبياناً لكل شيء، وأنه حكمة بالغة وشفاء لما في الصدور وبلاغ للناس وكفاية لهم. ومن الآيات التي ذكرها قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ۝ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ۝ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ ﴾ [الشعراء ١٩٢- ١٩٥]. ثم قال: "فلو لم يكن مفهوماً بطل كون الرسول صلى الله عليه وسلم منذراً به. وأيضاً قوله تعالى: ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ ﴾ [الشعراء:١٩٥]، يدلّ على انه نازل بلغة العرب، وإذا كان الأمر كذلك وجب أن يكون مفهوماً. وقوله: ﴿ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡ ﴾ [النساء:٨٣]. والاستنباط منه لا يمكن إلا مع الإحاطة بمعناه. وقوله: ﴿هدى للمتقين﴾ وغير المعلوم لا يكون هدى.[20]

ثم قال: "وأما الأخبار فقوله عليه السلام: "إني تركت فيكم ما إن تمسكتم به لن تضلوا: كتاب الله، وسنتي".[21] فكيف يمكن التمسك به وهو غير معلوم؟ ... وأما المعقول فمن وجوه:

أحدها: أنه لو ورد شيء لا سبيل إلى العلم به لكانت المخاطبة به تجري مجرى مخاطبة العربي باللغة الزنجية، ولَّما لم يجز ذلك فكذا هذا.

وثانيها: أن المقصود من الكلام الإفهام، فلو لم يكن مفهوماً لكانت المخاطبة به عبثاً وسفهاً، وأنه لا يليق بالحكم.

وثالثها: أن التحدي وقع بالقرآن، وما لا يكون معلوماً لا يجوز وقوع التحدي به، فهذا مجموع كلام المتكلمين".[22]

ولا ريب أن هذا الكلام غير مسلّم به، وفيه الزام لأصحاب هذا القول بما لا يلزمهم، وكأنهم يقولون إن القرآن غير مفهوم، وهم إنما أرادوا حروفاً يسيرة استأثر الله تعالى بعلمها، وجعلها من المتشابه به الذي لا يعلمه سواه، وهذا لا ينافي كون القرآن واضحاً

(١٦) القرطبي (١/١٥٥).

(١٧) ابن كثير (١/٥٣). أضواء البيان (٣/٣).

(١٨) حاشية الصاوي على الجلالين (١/١٠).

(١٩) لباب التأويل (١/٢٢، ٢٣).

(٢٠) مفاتيح الغيب (٢/٤).

(٢١) أخرجه الحاكم في المستدرك (١/١٧٢) وصححه الألباني برقم ٢٩٣٧ في صحيح الجامع.

(٢٢) مفاتيح الغيب (٢/٥).

مفهوماً معلوماً هدى للناس، وحكمة بالغة، وشفاء لما في الصدور، وذكرى لأولي الألباب، ولا ينافي – كذلك – أن يكون لهذه الحروف معاني وأسرار لا يعلمها إلا الله.

والرازي نفسه لم يسلّم لهؤلاء المتكلمين، بل ذكر حُجج مخالفيهم فقال: "واحتج مخالفوهم بالآية والخبر والمعقول؛ أما الآية فهو أنه من المتشابه من القرآن وأنه غير معلوم، لقوله تعالى: ﴿ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾ [آل عمران: ٧]. والوقف هاهنا واجب لوجوه:

أحدها: أن قوله تعالى: ﴿ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ ﴾ لو كان معطوفاً على قوله (إلا الله) لبقي: ﴿ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ ﴾. منقطعاً عنه، وأنه غير جائز، لأنه وحده لا يفيد، لا يقال: إنه حال، لأنا نقول حينئذٍ: يرجع إلى كلّ ماتقدم، فيلزم أن يكون الله تعالى قائلاً: آمنا به كلٌّ من عند ربنا، وهذا كفر.

وثانيها: أن الراسخين في العلم لو كانوا عالمين بتأويله لما كان لتخصيصهم بالإيمان به وجه، فإنهم لماعرفوه بالدلالة لم يكن الإيمان به إلا كالإيمان بالمحكم، فلا يكون في الإيمان به مزيد مدح.

وثالثها: أن تأويلها لو كان مما يجب أن يعلم لما كان طلب ذلك التأويل ذمًّا، لكن قد جعله الله تعالى ذمًّا حيث قال: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ ۗ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ ﴾ [آل عمران: ٧].[٢٣]

وأما الخبر فقد روينا في أول هذه المسألة خبراً يدلُّ على قولنا، وروي أنه عليه السلام قال: "إن من العلم كهيئة المكنون، لا يعلمه إلا العلماء بالله، فإذا نطقوا به أنكره أهل الغرة بالله".[٢٤] ولأن القول بأن هذه الفواتح غير معلومة مروي عن أكابر الصحابة، فوجب أن يكون حقاً، لقوله عليه السلام: "أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم".[٢٥]

وأما المعقول: فهو أن الأفعال التي كلفنا بها قسمان: منها ما نعرف وجه الحكمة فيها على الجملة بعقولنا، كالصلاة، والزكاة، والصوم، فإن الصلاة تواضع محض، وتضرع للخالق، والزكاة سعي في دفع حاجة الفقير، والصوم سعي في كسر الشهوة.

ومنها مالا نعرف وجه الحكمة فيهن كأفعال الحج، فإننا لا نعرف بعقولنا وجه الحكمة في رمي الجمرات والسعي بين الصفا والمروة، والرمل، والاضطباع، ثم اتفق المحققون على أنه كما يحسن من

(٢٣) المسألة مختلف فيها والصحيح أن من المتشابه ما يعلمه الراسخون في العلم انظر مجموع فتاوى شيخ الإسلام (٣٨١/١٧) وما بعدها.

(٢٤) رواه أبو عبدالرحمن السلمي في (الأربعين في التصوف من حديث أبي هريرة قال الحافظ العراقي في المغنى (إسناده ضعيف) وقال الألباني ضعيف جداً. انظر: ضعيف الترغيب والترهيب حديث رقم ٧٠ والسلسلة الضعيفة (٢٦٢/٢) حديث رقم ٨٧٠ والسلسلة الضعيفة حديث ٥١١٧ وقال: منكر.

(٢٥) قال ابن حجر في لسان الميزان ١١٨/٢ وهو في غاية الضعف وقال الألباني عنه: موضوع انظر: السلسلة الضعيفة (١٤٤/١) حديث رقم ٥٨.

الله تعالى أن يأمر عباده بالنوع الأول، فكذا يحسن الأمر منه بالنوع الثاني، لأن الطاعة في النوع الأول لا تدلُّ على كمال الإنقياد، لاحتمال أن المأمور إنما أتى به لما عرف بعقله من وجه المصلحة فيه. أما الطاعة من النوع الثاني فإنه يدل على كمال الانقياد ونهاية التسليم، لأنه لما لم يعرف فيه وجه مصلحة ألبتة، لم يكن إتيانه به إلا لمحض الانقياد والتسليم.

فإذا كان الأمر كذلك في الأفعال، فلم لا يجوز أيضاً في الأقوال؟ وهو أن يأمرنا الله تعالى تارة أن نتكلم بما نقف على معناه، وتارة بما لا نقف على معناه، ويكون المقصود من ذلك ظهور الانقياد والتسليم من المأمور للآمر.

بل فيه فائدة أخرى، وهي أن الإنسان إذا وقف على المعنى وأحاط به سقط وقعه على القلب، وإذا لم يقف على المقصود، مع قطعه بأن المتكلم بذلك أحكم الحاكمين فإنه يبقى قلبه ملتفتاً إليه أبداً، ومتفكراً فيه أبداً، ولباب التكليف: إشعال السرّ بذكر الله تعالى، والتفكر في كلامه، فلا يبعد أن يعلم الله تعالى أن في بقاء العبد ملتفت الذهن، مشتغل الخاطر بذلك أبداً مصلحة عظيمة له، فيتعبده بذلك تحصيلاً لهذه المصلحة".[٢٦]

هذا ما أورده الفخر الرازي من حجج القائلين بأن هذه الحروف من المتشابه الذي لا يعلمه إلا الله، وهذا الكلام أيضاً لا يُسَلّم جميعه، بل عليه بعض الإيرادات منها:

أولاً: أن بعض الصحابة ذهبوا إلى تفسير كثير من المتشابه، وهذا موجود كثيراً في تفاسيرهم مما يدلّ على أن الراسخين في العلم يمكن أن يتوصلوا إلى فهم بعض المتشابه بردّه إلى المحكم.

ثانياً: أن ابن عباس تكلم في معاني تلك الحروف وهو حبر الأمة وترجمان القرآن، فلو كان البحث في ذلك محظوراً لما تكلم فيه ابن عباس رضي الله عنهما.

ثالثاً: أن الذين اجتهدوا في معاني ودلالات تلك الحروف، لا يفعلون ذلك ابتغاء الفتنة بل درءاً للفتنة عن كتاب الله تعالى حتى لا يقال: إن في القرآن ما لا سبيل إلى فهمه.

رابعاً: إن ما ذكره الرازي من أخبار وأحاديث عن النبي صلى الله عليه وسلم لا يصح عنه بل هو موضوع مكذوب عليه، وكذلك فهو لا يدلّ على ما ذهب إليه هذا الفريق، لأن القضية ليست محل إجماع أو اتفاق، بل إن الخلاف فيها واسع والآراء متشعبة، وقوله: "أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم" يؤدي إلى صواب القول أو الفعل ونقيضه وهذا محال، فإن الصحابة اختلفوا خلاف تضاد في بعض المسائل ولم يقل أحد بأن الحق مع الجميع. ولو طبقنا هذا الأثر على هذه المسألة التي نحن بصدد بحثها لكانت تلك الأحرف المقطعة من المتشابه ومن غير المتشابه في آن واحد وهذا لا يقول به عاقل.

خامساً: القول بأن الطاعة إذا علم منها وجه الحكمة لا تدل على كمال الانقياد، وإذا جُهل منها وجه الحكمة فإنها تدل على كمال الانقياد لا يمكن

---

(٢٦) مفاتيح الغيب (٢/٥، ٦).

قبوله على إطلاقه، لأنه يؤدي إلى مدح الجهل وذم العلم.

سادساً: القول بأن الإنسان إذا وقف على المعنى سقط وقعه على القلب، وإذا لم يقف على المقصود، فإنه يبقى قلبه ملتفتاً إليه أبداً ومتفكراً فيه أبداً، قول لا يمكن قبوله، بل هو من الباطل الذي لا مرية فيه. لأن الألفاظ ذات المعاني هي التي تقع على القلب وتؤثر فيه، وليست الألفاظ المجردة من المعاني، وكلما كثرت المعاني وتواردت على القلب كان وقعها أقوى وتأثيرها أشد، وأنّى لجاهل بالمقصود أن يبقى متفكراً في لفظٍ لا يعرف معناه، متأثراً بما لا يدري عن فائدته ومنتهاه.

سابعاً: قول الرازي: "فإن قيل: لم لا يجوز أن يقال: هذه الألفاظ غير معلومة. قوله: "لو جاز ذلك لجاز التكلم مع العربي بلغة الزنج" قلنا: ولم لا يجوز ذلك؟ وبيانه أن الله تعالى تكلم بالمشكاة وهو بلسان الحبشة، والسجيل والإستبرق فارسيان".(٢٧) ويجاب عن ذلك بأن هذه الكلمات وغيرها مما تكلمت به العرب وفهموا معناه فأصبح من كلامهم ولو كان أصله غير عربي.

ولا يخفى أن هذه المآخذ والإيرادات ليست هي على القول ذاته بقدر ما هي على ما أورده الرازي من حجج زعم أنها لأصحاب هذا القول.

ومن المفسرين من حاول بيان مراد أصحاب هذا الرأي بما يدفع عنهم القول بوجود مالا يفيد في القرآن ومن هؤلاء البيضاوي حيث قال: "وقيل: إنه سرٌّ استأثر الله بعلمه، وقد روي عن الخلفاء الأربعة وغيرهم من الصحابة ما يقرب منه، ولعلهم أرادوا أنها أسرار بين الله تعالى ورسوله ورموز لم يقصد بها إفهام غيره إذ يبعد الخطاب بما لا يفيد".(٢٨)

وقال صاحب التفسير الواضح: ".... فقال جماعة بعد البحث وطول الفكر: هذا مما استأثر الله بعلمه فهو من المتشابه الذي نؤمن به على أنه من عند الله والله أعلم. وأعلم أنه أمر مفهوم عند النبي صلى الله عليه وسلم، لأنه خوطب به، وهو أشبه ما يكون بالشيفرة بين الله ورسوله".(٢٩)

ولا ريب أن هذا يفتح الباب أمام التفسيرات الباطنية التي تدعي معرفة تلك الرموز وفك تلك الشفرات، ومن هذه الخزعبلات ما ذكره عبدالمنعم شقرف في قوله: "تواترت الأقوال عن علي بن أبي طالب أنه كان على علم بأسرار القرآن من الحروف المقطعة بأوائل السور، وأن أبناءه وحفدته من أئمة البيت كان عندهم علم ذلك، وقد أثر عنهم قولهم: "إن الحروف المتقطعات أسرار بين الله ورسوله، ولم يقصد بها اهتمام غيره وغير الراسخين في العلم من رسوله وذريته. والخطاب بالحروف المفردة سنة الأحباب في سنن المحاب، فهو سرُّ الحبيب إلى الحبيب، بحيث لا يطلع عليه الرقيب".(٣٠)

ولا يخفى على الباحث ما في هذا الكلام من الخطل وما يحويه من الباطل والزلل، وأي تواتر هذا الذي ثبت عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه في

---

(٢٧) مفاتيح الغيب (٢/٨).

(٢٨) أنوار التنزيل (١/١٥).

(٢٩) التفسير الواضح (١/١٢).

(٣٠) فواتح سور القرآن ص (٢٢).

شأن معرفة أسرار تلك الأحرف المقطعة؟! والثابت عن علي رضي الله عنه أنه لا يعلم شيئاً من الوحي إلا ما في كتاب الله تعالى، فقد روي البخاري عن أبي جحيفة رضي الله عنه قال: قلت لعليّ رضي الله عنه: هل عندكم شيء من الوحي إلا ما في كتاب الله؟ قال: والذي خلق الحبةَ وبرأ النسمة ما أعلمه إلا فهماً يعطيه الله رجلاً في القرآن، وما في هذه الصحيفة. قلت: وما في هذه الصحيفة؟ قال: العقلُ، وفكاكُ الأسير، وأن لا يقتل مسلم بكافر.[٣١] فأين ما يشير إلى معرفة تلك الأسرار والرموز في هذا الكلام؟!

وقد رجح هذا القول – أنها من المتشابه الذي يسكت عنه ولا يتعرض لمعناه – من المعاصرين كل من: الشيخ عبدالرحمن السعدي،[٣٢] والشيخ أبو بكر الجزائري،[٣٣] والشيخ محمد محمود حجازي،[٣٤] والدكتور شوقي ضيف،[٣٥] وحسن يونس حسن عبدو،[٣٦] ومحمد مصطفى أبو العلا،[٣٧] وأحمد بن عبدالرحمن القاسم[٣٨] وغيرهم.

(٣١) تيسير الكريم الرحمن (١٣/١). والحديث الذي أشار إليه أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الجهاد والسير باب فكاك الأسير برقم ٣٠٤٧.

(٣٢) تيسير الكريم الرحمن (٣١/١).

(٣٣) أيسر التفاسير (١٧/١).

(٣٤) التفسير الواضح ص (١٣).

(٣٥) الوجيز في تفسير القرآن ص (٧).

(٣٦) القول المبين في تفسير سورة يس ص (٢٤ ، ٢٥).

(٣٧) نور الإيمان في تفسير القرآن ص (٤١ ، ٤٢).

(٣٨) تفسير القرآن بالقرآن والسنة والآثار (٦٢/١).

المبحث الثاني: أنها أسماء لله تعالى أو أنها تدل على الاسم الأعظم

روي ذلك عن علي وابن عباس وابن مسعود وسالم بن عبدالله رضي الله عنهم، والشعبي، وإسماعيل بن عبدالرحمن السدّي وعكرمة.[٣٩]

قال البيضاوي: وقيل: إنها أسماء لله تعالى، ويدلُّ عليه أن علياً كرم الله وجهه كان يقول: يا كهيعص، ويا حم عسق، ولعله أراد: يا منزلهما.[٤٠]

وأخرج ابن جرير والبيهقي في كتاب الأسماء والصفات عن ابن مسعود قال: "الم" حروف اشتقت من حروف هجاء أسماء الله.[٤١]

وأخرج ابن مردويه عن ابن عباس في فواتح السور قال: أسماء من أسماء الله تعالى.

وأخرج ابن أبي شيبة في تفسيره وعبدبن حميد وابن المنذر، عن عامر أنه سئل عن فواتح السور نحو "الم" و "الر" قال: هي أسماء لله مقطعة الهجاء، فإذا وصلتها كانت اسماً من أسماء الله. وروى ابن جرير بسنده عن الشعبي قال: فواتح السور من أسماء الله.

وأخرج عبد بن حميد عن الربيع بن أنس في قوله: "الم" قال: ألف مفتاح اسمه الله، ولام مفتاح اسمه لطيف، وميم مفتاح اسمه مجيد.

(٣٩) انظر: تفسير ابن أبي حاتم (٣٢/١، ٣٣)، ابن كثير (٥٣/١)، أضواء البيان (٤/٣). الدر المنثور (٢٢/١).

(٤٠) أنوار التنزيل (١٥/١).

(٤١) جامع البيان (٨٧/١) والأسماء والصفات ص ١٢٠ والدر المنثور (٢٢/١).

وأخرج أبو الشيخ والبيهقي في الأسماء والصفات عن السدي قال: فواتح السور كلها من أسماء الله.(٤٢)

وقال البغوي: "وقال جماعة: هي معلومة المعاني، فقيل: كلّ حرف منها مفتاح اسم من أسمائه، كما قال ابن عباس في "كهيعص": الكاف من كافي، والهاء من هادي، والياء من حكيم، والعين من عليم، والصاد من صادق، وقيل في "المص" أنا الله الملك الصادق.(٤٣)

وقد ردَّ هذا القول وغيره الإمام الشوكاني كما سيأتي. ورفضه كذلك الدكتور فهد الرومي . فقال: "... وأبعد من ذلك أن تكون اسماً لله تعالى، فكيف ستفهم الآية ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ ﴾ [البقرة:١-٢]. إذا قيل إن ﴿ الٓمٓ ﴾ اسم الله تعالى، حيث ستكون العبارة: الله ذلك الكتاب!! وهي عبارة ليس لها معنى صحيح".(٤٤)

ومن الأقوال الواردة في معاني الأحرف المقطعة أنها تدل على الاسم الأعظم

وهذا أيضاً مروي عن علي وابن عباس وابن مسعود رضي الله عنهم وسعيد بن جبير والسدي.(٤٥)

(٤٢) جامع البيان (١/٨٧). الدر المنثور (١/٢٢). والأسماء والصفات ص (١٢٠). ومعالم التنزيل (١/٥٨). والقرطبي (١/١٥٥).

(٤٣) معالم التنزيل (١/٥٨).

(٤٤) وجوه التحدي والإعجاز ص (٢٩).

(٤٥) جامع البيان (١/٨٧)، زاد المسير (١/٢٠)، معالم التنزيل (١/٥٩)، الجواهر الحسان (١/٤٦)، ابن كثير (١/٥٣)، القرطبي (١/١٥٥).

فقد روي عن علي بن أبي طالب قال: هي أسماء مقطعة، لو علم الناس تأليفها، علموا اسم الله الذي إذا دعي به أجاب.(٤٦)

وروي عنه وعن ابن عباس أنهما قالا: الحروف المقطعة في القرآن هي اسم الله الأعظم، إلا أنا لا نعرف تأليفه منها.(٤٧)

وروى ابن جرير بسنده عن شعبة قال سألت السدي عن "حم" و "طسم" و "الم" فقال: قال ابن عباس: هو اسم الله الأعظم.

وروي عن مرة الهمداني قال: قال عبدالله: فذكر نحوه.(٤٨)

وعن سعيد بن جبير قال: هي أسماء الله تعالى مقطعة، لو علم الناس تأليفها لعلموا اسم الله الأعظم، ألا ترى أنك تقول: ﴿الر﴾ و ﴿حم﴾ و ﴿ن﴾ فتكون الرحمن، وكذلك سائرها، إلا أنا لا نقدر على وصلها.(٤٩)

المبحث الثالث: أنها تدل على أسماء الله تعالى وصفاته

قال أبو السعود في تفسيره: "وقيل: كل حرف منها إشارة إلى اسم من أسماء الله تعالى أو صفة من صفاته تعالى، وقيل: إنها صفات الأفعال: الألف:

(٤٦) زاد المسير (١/٢٠).

(٤٧) الدر المنثور (١/٥٤) والمحرر الوجيز (١/٨٢)، القرطبي (١/١٥٥).

(٤٨) جامع البيان (١/٨٧).

(٤٩) معالم التنزيل (١/٥٩)، ولباب التأويل (١/٢٣).

آلاؤه، واللام لطفه، والميم مجده وملكه، قاله محمد بن كعب القرظي.[٥٠]

قال الرازي وهو يعدد الأقوال في الأحرف المقطعة: "السادس: بعضها يدل على أسماء الذات، وبعضها يدلّ على أسماء الصفات. قال ابن عباس في " آلم " أنا الله أعلم. وفي " المص": أنا الله أعلم وأفصل. وفي "آلر" : أنا الله أرى. وهذه رواية أبي صالح وسعيد بن جبير عنه.

السابع: كل واحدٍ منها يدل على صفات الأفعال، فالألف آلاؤه، واللام لطفه، والميم مجده، قاله محمد بن كعب القرظي وقال الربيع بن أنس: ما منها حرف إلا في ذكر آلائه ونعمائه".[٥١]

وقد روى ابن أبي حاتم بسنده عن ابن عباس في: "آلم" قال: أنا الله أعلم. قال أبو محمد: وكذا فسره سعيد بن جبير والضحاك.[٥٢]

وقال ابن كثير: "وكذا قال سعيد بن جبير وقال السدي عن أبي مالك".[٥٣]

ونقل الماوردي هذا عن ابن مسعود وسعيد بن جبير.[٥٤]

قال السمعاني: فكلُّ حرف يدلّ على معنى، فالألف دليل قوله: أنا، واللام دليل قوله: الله، والميم دليل قوله: أعلم. وكذا قال في أمثاله، فقال في: ﴿المص﴾: أنا الله أعلم وأفصل، وفي: ﴿المر﴾: أنا الله أعلم وأرى، وفي : ﴿آلر﴾: أنا الله أرى."[٥٥]

وقد ذكر هذا القول أيضاً ابن قتيبة في " تأويل مشكل القرآن " ورأى أنه جارٍعلى عادة العرب في الاختصار فقال: " وكان بعضهم يجعلها حروفاً مأخوذة من صفات الله تعالى، يجتمع بها في المفتتح الواحد صفات كثيرة كقول ابن عباس في ﴿ كهيعص﴾: إن الكاف من كافٍ، والهاء من هادٍ، والياء من حكيم، والعين من عليم، والصاد من صادق. وقال الكلبي: هو كتاب كافٍ هادٍ، حكيم عالم صادق".[٥٦] ثم قال: "وإن كانت حروفاً مأخوذة من صفات الله، فهذا فن من اختصار العرب، وقلّما تفعل العرب شيئاً في الكلام المتصل الكثير، إلا فعلت مثله في الحرف الواحد المنقطع".[٥٧] ثم توسع – رحمه الله – في الاستدلال لهذا من كلام العرب، ثم ذكر بعضاً من معاني تلك الحروف فقال: " ولم نزل نسمع على ألسنة الناس: الألف آلاء الله، والباء بهاء الله، والجيم جمال الله، والميم مجد الله، فكأنا إذا قلنا: ﴿حم ﴾ دللنا بالحاء على حليم وبالميم على مجيد، وهذا تمثيل أردت أن أريك به مكان الإمكان، وعلى هذا سائر الحروف".[٥٨]

وقد شرح ابن جرير الطبري هذا الرأي وما سبقه واستدلَّ له من كلام العرب فقال: "وأما الذين قالوا: ذلك حروف مقطعة، بعضها من أسماء الله عزَّ وجلَّ،

---

(٥٠) أبو السعود (٢١/١). وانظر تفسير ابن أبي حاتم (٢٣/١) حيث أسنده إلى أبي العالية والدر المنثور (٥٤/١) حيث نسبه إلى الربيع بن أنس وعزاه إلى عبد بن حميد.

(٥١) مفاتيح الغيب (٦/٢).

(٥٢) تفسير ابن أبي حاتم (٣٢/١).

(٥٣) تفسير ابن كثير (٥٣/١).

(٥٤) النكت والعيون (٦٤/١).

(٥٥) تفسير السمعاني (٤١/١) وانظر الجواهر الحسان (٤٦/١).

(٥٦) تأويل مشكل القرآن ص (٢٩٩) وذكر ذلك أبو بكر السجستاني في نزهة القلوب ص (٥٨).

(٥٧) المصدر السابق نفسه، ص (٣٠٢).

(٥٨) المصدر السابق ص (٣٠٩، ٣١٠).

وبعضها من صفاته، ولكل حرف من ذلك معنى غير معنى الحرف الآخر، فإنهم نحوا بتأويلهم نحو قول الشاعر:

قلنـــا لها قفي قالــت قــاف
لا تحســبي أنا نســينا الإيجاف

يعني بقوله: قالت: قاف: قالت: قد وقفت، فدلّت بإظهار القاف من وقفت على مرادها من تمام الكلمة التي هي وقفت، فعرفوا قوله: ﴿آلم﴾ وما أشبه ذلك إلى نحو هذا المعنى. فقال بعضهم: الألف ألف أنا، واللام لام الله، والميم ميم أعلم، وكل حرف منها دالّ على كلمة تامة. قالوا: فجملة هذه الحروف المقطعة إذا ظهر مع كل حرف منهن تمام حروف الكلمة: أنا الله أعلم.

قالوا: وكذلك سائر جميع ما في أوائل سور القرآن من ذلك. فعلى هذا المعنى وبهذا التأويل قالوا: ومستفيض ظاهر في كلام العرب أن ينقص المتكلم منهم من الكلمة الأحرف إذا كان فيما بقي دلالة على ما حذف منها، ويزيد فيها ما ليس منها إذا لم تكن الزيادة ملبسة معناها على سامعها، كحذفهم في النقص في الترخيم من حارث الثاء فيقولون: يا حارِ. ومن مالك الكاف فيقولون: يا مال وما أشبه ذلك وكقول راجزهم:

ما للظليم عالٍ كيـف لا يا   ينقُـدُ عنه جِلـده إذا يا

كأنه أراد أن يقول: إذا يفعل كذا وكذا، فاكتفى بالياء من يفعل. وكما قال آخر منهم:

بالخير خيرات وإن شرًّا فا   يريد: فشرًّ
ولاأريد الـــشرَّ إلا أن تا

يريد: إلا أن تشاء، فاكتفى بالتاء والفاء في الكلمـــتين جميعاً من ســـائر حروفهما.[٥٩]

المبحث الرابع: أنها أسماء لله تعالى ولغير الله

ذكر ذلك عن ابن عباس رضي الله عنهما ابن الجوزي في تفسيره[٦٠] والقرطبي في تفسيره[٦١] وصديق حسن خان في فتح البيان.[٦٢]

قال ابن عطية: وقال ابن جبير عن ابن عباس: هي حروف كل واحد منها إما أن يكون من اسم من أسماء الله، وإما من نعمة من نعمه، وإما من اسم ملك من ملائكته، أو نبي من أنبيائه.[٦٣]

وذكر الرازي هذا القول ونسبه للضحاك.[٦٤]

وقال أبو السعود: "وقيل الألف من الله، واللام من جبريل، والميم من محمد صلى الله عليه وسلم، أي أنزل الله الكتاب بواسطة جبريل على محمد عليهما الصلاة والسلام.[٦٥]

قال ابن الجوزي: فإن قيل: إذا كان قد تنوول من كل اسم حرفه الأول اكتفاءً به، فلم أخذت اللام من جبريل وهي آخر الاسم؟

فالجواب: أن مبتدأ القرآن من الله تعالى، فدلَّ على ذلك بابتداء أول حرف من اسمه، وجبريل انختم

---

(٥٩) جامع البيان (١/٩٠، ٩١).
(٦٠) زاد المسير (١/٢٢).
(٦١) الجامع (١/١٥٥).
(٦٢) فتح البيان (١/٦٦).
(٦٣) المحرر الوجيز (١/٨٢).
(٦٤) مفاتيح الغيب (٢/٦).
(٦٥) تفسير أبي السعود (١/٢١).

به التنزيل والإقراء، فُتنوول من اسمه نهاية حروفه، و "محمد" مبتدأ في الإقراء، فُتنوول أول حرف فيه"[٦٦]

ولا يخفى أن هذا الكلام وأمثاله عارٍ عن أية حجة شرعية أو لغوية، فلا ينبغي الالتفات إليه.

وقد ردّ الدكتور صبحي الصالح كلَّ هذه الآراء السابقة فقال: "ولا يخفى على أحدٍ ما في هذه الآراء كلها من التخرصات والظنون: فقد قيل في كلّ مما ذكرنا أقوال مختلفة يذهب فيها الباحثون مذاهب شتى.

روي عن ابن عباس نفسه في ﴿كهيعص﴾ كافٍ هادٍ أمين عالم صادق. وروي عنه: الكاف من الملك، والهاء من الله، والياء والعين من العزيز، والصاد من المصدر، وروي عنه فيها أيضاً: كبير هاد أمين عزيز صادق. وقال سواه في هذه الفاتحة ذاتها أقوالاً تشبه أقواله المتعددة تارة وتخالفها في زيادة ونقص تارة أخرى.

وحكى الكرماني في "عجائبه" أن الضحاك يرى أن معنى ﴿آلر﴾ أنا الله أعلم وأرفع. على حين يضم إليها ابن عباس ﴿حم﴾ و ﴿ن﴾ فتصير في رأيه حروف ﴿الرحمن﴾ مفرقة على سورٍ مختلفة.

أما ﴿آلمص﴾ فتارة يروى أن معناها: أنا الله الصادق، وتارة تدل على اسم الله المصوّر، وأحياناً تومئ إلى ثلاثة أسماء مختلفة؛ فالألف من الله، والميم من الرحمن، والصاد من الصمد.... ومن المؤكد أن مثل هذه التخرصات في تفسير أوائل السور لا تتناهى، ولا تقف عند حد، وما هي إلا تأويلات شخصية مردّها هوى كل مفسّر وميله. فلماذا تكون القاف مثلاً الحرف الأول من اسم الله القاهر، لا من اسمه القدوس، أو القدير أو القوي؟

ولماذا تدلّ العين على العليم لاعلى العزيز؟

والنون على النور لا على الناصر؟ والصاد على الصادق لا على الصمد؟

ومن أين لنا أن ﴿آلم﴾ هي الأحرف البارزة في ﴿الرحمن﴾ لا في ﴿الرحيم﴾ ولا في قولهم المشهور: اللهم؟[٦٧]

إننا مطالبون بتمحيص تلك الأقوال والتأكد أولاً من صحة نسبتها إلى من نسبت إليه، وبخاصة تلك الأقوال المتضاربة الواردة عن ابن عباس رضي الله عنهما، وغيره من الصحابة، فليس من شك أن أكثر الوارد في ذلك لا يصح، بل هو بغير سند أصلاً، وإنما يأخذه المفسرون هكذا أحدهم عن الآخر، ومن غير الطبيعي أن يكون لابن عباس رضي الله عنهما آراء مختلفة في قضية واحدة، بل في معنى حرف واحد، وتكون كل هذه الآراء صحيحة ثابتة عنه رضي الله عنه.

وقد ردَّ الشوكاني هذا القول وما سبقه من الأقوال التي ترى في هذه الأحرف اختصارات لكلمات معروفة على عادة العرب في الاختصار فقال: "... فاعلم أن من تكلم في بيان معاني هذه الحروف جازماً بأن ذلك هو ما أراده الله عزَّ وجلَّ، فقد غلط أقبح الغلط، وركب في فهمه ودعواه أعظم الشطط، فإنه إن كان تفسيره لها بما فسرها به راجعاً إلى لغة العرب وعلومها فهو كذب بحت، فإن العرب لم يتكلموا بشيء من ذلك، وإذا سمعه السامع منهم كان معدوداً

---

(٦٦) زاد المسير (١/٢٢).

(٦٧) مباحث في علوم القرآن (٢٣٩-٢٤١).

عنده من الرطانة. ولا ينافي ذلك أنهم قد يقتصرون على أحرف أو حروف من الكلمة التي يريدون النطق بها، فإنهم لم يفعلوا ذلك إلا بعد أن تقدمه ما يدل عليه ويفيد معناه، بحيث لا يلتبس على سامعه... ومن هذا القبيل ما يقع منهم من الترخيم. وأين هذه الفواتح الواقعة في أوائل السور من هذا؟[٦٨]

المبحث الخامس: أنها أسماء لسور القرآن

وهذا مروي عن زيد بن أسلم ومجاهد وقتادة وابنه والحسن، وأبي فاختة سعيد بن علاقة مولى أم هانئ.[٦٩] وقيل إنه قول الخليل بن أحمد وسيبويه.[٧٠]

فقد روى ابن جرير بسنده عن عبدالله بن وهب قال: سألت عبدالرحمن بن زيد ابن أسلم عن قول الله ﴿آلم، ذلك الكتاب﴾ و ﴿آلم، تنزيل﴾ و ﴿المر، تلك﴾ فقال: قال أبي: إنما هي أسماء للسور.[٧١]

قال البيضاوي: "وقيل: هي أسماء للسور وعليه إطباق الأكثر، سميت بها إشعاراً بأنها كلمات معروفة التركيب، فلو لم تكن وحياً من الله تعالى لم تتساقط مقدرتهم دون معارضتها، واستدلّ عليه بأنها لو لم تكن مفهمة كان الخطاب بها كالخطاب بالمهمل والتكلم بالزنجي مع العربي، ولم يكن القرآن بأسره بياناً وهدى، ولما أمكن التحدي به وإن كانت مفهمة: فإما أن يراد بها السور التي هي مستهلها على أنها لألقابها أو غير ذلك، والثاني باطل، لأنه إما أن يكون المراد ما وضعت له في لغة العرب فظاهر أنه ليس كذلك أو غيره وهو باطل لأن القرآن نزل على لغتهم لقوله تعالى: ﴿بلسان عربي مبين﴾ فلا يحمل على ما ليس في لغتهم."[٧٢]

وقال ابن كثير: "قال عبدالرحمن بن زيد بن أسلم: إنما هي أسماء للسور، قال العلامة أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري في تفسيره: وعليه إطباق الأكثر، ونقل عن سيبويه أنه نصَّ عليه، ويعتضد لهذا بما ورد في الصحيحين عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقرأ في صلاة الصبح يوم الجمعة ﴿آلم﴾ السجدة، و ﴿هَلۡ أَتَىٰ عَلَى ٱلۡإِنسَٰنِ﴾ [الإنسان: ١][٧٣] وقال الواحدي: "ويروى عن الحسن أنه قال: ﴿آلم﴾ وسائر حروف التهجي في القرآن: أسماء للسور وعلى هذا القول إذا قال القائل: قرأت ﴿آلمص﴾ عرف السامع أنه قرأ السورة التي افتتحت بـ ﴿آلمص﴾.[٧٤]

وقد ناقش الزمخشري هذا القول من أوجه كثيرة، وردَّ على كثير من الاعتراضات التي أثيرت حوله، ومن ذلك قوله: "فإن قلت: فما معنى تسمية السور بهذه الألفاظ خاصة؟ قلت: كأن المعنى في ذلك

---

(٦٨) فتح القدير (١/ ٣٠).

(٦٩) جامع البيان (١/ ٨٧). زاد المسير(١/ ٢١). الوسيط (١/ ٧٦). القرطبي (١/ ١٥٦). ابن كثير (١/ ٥٣)، فتح البيان (١/ ٦٦)، المحرر الوجيز (١/ ٨٢) أضواء البيان (٣/ ٣).

(٧٠) تفسير أبي السعود (٢/ ٢١).

(٧١) جامع البيان (١/ ٨٧).

(٧٢) أنوار التنزيل (١/ ١٤).

(٧٣) تفسير ابن كثير (١/ ٥٣) وانظر الكشاف (١/ ٢١). والحديث الذي أشار إليه متفق عليه رواه البخاري في كتاب الجمعة باب ما يُقرأ في صلاة الفجر يوم الجمعة رقم ٨٤٢ ومسلم في كتاب الجمعة باب ما يقرأ في يوم الجمعة رقم ١٤٥٥.

(٧٤) الوسيط (١/ ٧٦).

الإشعار بأن الفرقان ليس إلا كَلماً عربية معروفة التركيب من مسميات هذه الألفاظ، كما قال عز من قائل: ﴿قُرْءَانًا عَرَبِيًّا﴾ [يوسف: ٢].

فإن قلت: فما بالها مكتوب في المصحف على صور الحروف أنفسها لا على صور أساميها؟ قلت: لأن الكلم لما كانت مركبة عن ذوات الحروف، واستمرت العادة متى تُهجيت ومتى قيل للكاتب: أكتب كيت وكيت أن يلفظ بالأسماء وتقع في الكتابة الحروف أنفسها، عمل على تلك الشاكلة المألوفة في كتابة هذه الفواتح. وأيضاً فإن شهرة أمرها، وإقامة ألسن الأسود والأحمر لها، وأن اللافظ بها غير متهجّاة لا يحلى بطائلٍ منها، وأن بعضها مفرد لا يخطر ببال غير ما هو عليه من مورده: أمنت وقوع اللبس فيها، وقد اتفقت في خط المصحف أشياء خارجة عن القياسات التي بني عليها علم الخط والهجاء، ثم ما عاد ذلك بضير ولا نقصان، لاستقامة اللفظ وبقاء الحفظ، وكان اتباع خط المصحف سنة لا تخالف".[٧٥]

ثم ذكر الزمخشري اعتراضين آخرين فقال: "... إن القرآن إنما نزل بلسان العرب مصبوباً في أساليبهم واستعمالاتهم، والعرب لم تتجاوز ما سمّوا به مجموع اسمين، ولم يسم أحد منهم بمجموع ثلاثة أسماء وأربعة وخمسة. والقول بأنها أسماء السور حقيقة يخرج إلى ما ليس في لغة العرب ويؤدي أيضاً إلى صيرورة الاسم والمسمى واحداً.

ثم أجاب عن ذلك بقوله: "وللمجيب عن الاعتراضين على الوجه الأول أن يقول: التسمية بثلاثة أسماء فصاعداً مستنكرة لعمري وخروج عن كلام العرب، ولكن إذا جعلت اسماً واحداً على طريقة " حَضرموت" فأما غير مركبة منثورة نثر أسماء العدد فلا استنكار فيها، لأنها من باب التسمية بما حقه أن يحكى حكاية كما سموا: بتأبط شرًّا، وبرق نحره، وشاب قرناها، وكما لو سمي بزيد منطلق، أو بيت شعر، وناهيك بتسوية سيبويه بين التسمية بالجملة والبيت من الشعر، وبين التسمية بطائفة من أسماء حروف المعجم دلالة قاطعة على صحة ذلك.

وأما تسمية السورة كلها بفاتحتها، فليست بتصيير الاسم والمسمى واحداً، لأنها تسمية مؤلّف بمفرده، والمؤلف غير المفرد، ألا ترى أنهم جعلوا اسم الحرف مؤلفاً منه ومن حرفين مضمومين إليه، كقولهم: صاد، فلم يكن من جعل الاسم والمسمى واحداً، حيث كان الاسم مؤلفاً والمسمى مفرداً.[٧٦]

وقد لخص أبو السعود ما قاله الزمخشري وزاد عليه فقال: " أما كونها أسماء للسور المصدرةبها، وعليه إجماع الأكثر، وإليه ذهب الخليل وسيبويه، قالوا: سميت بها إيذاناً بأنها كلمات عربية معروفة التركيب من مسميات هذه الألفاظ، فيكون فيه إيماء إلى الإعجاز والتحدي على سبيل الإيقاظ، فلولا أنه وحي من الله عزَّ وجلَّ لما عجزوا عن معارضته".[٧٧] وذكر كلاماً آخر مشابهاً لما قاله الزمخشري.

وقد استدلَّ أصحاب هذا القول بقول قاتل محمد السجاد بن طلحة بن عبيد الله رضي الله عنهما

---

(٧٥) الكشاف (١/ ٢٦، ٢٧).

(٧٦) الكشاف (١/ ٢٨). وانظر أنوار التنزيل (١/ ١٥).

(٧٧) تفسير أبي السعود (١/ ٢١).

يوم الجمل وهو شريح بن أبي أوفى العبسي كما ذكره البخاري في صحيحه في أول سورة المؤمن: [٧٨]

يذكرني حاميم والرمح شاجر

فهلا تلا حاميم قبل التقدم

قال الشنقيطي "فقوله: يذكرني "حاميم"، بإعراب "حاميم" إعراب مالا ينصرف فيه الدلالة على ما ذكرنا من أنه اسم للسورة".[٧٩]

وهناك اعتراض على هذا الرأي وهو أن المقصود من تسمية الشيء هو إزالة الاشتباه بغيره، وقد وجدنا سوراً كثيرة افتتحت بـ ﴿الٓمٓ﴾ و ﴿حمٓ﴾ فهذا مما ينافي كون هذه الأحرف أسماء لهذه السور.

وقد أجاب ابن قتيبة على هذا الاعتراض فقال: " وإن كان قد يقع بعضها مثل ﴿حمٓ﴾ و ﴿آلمٓ﴾ لعدة سور، فإن الفصل قد يقع بأن تقول: حم السجدة، وآلم البقرة، كما يقع الوفاق في الأسماء، فتدل بالإضافات وأسماء الآباء والكنى".[٨٠]

وثمة اعتراضات أخرى ذكرها الرازي وأجاب عنها وهي:

١- لو كانت هذه الألفاظ أسماء للسور لوجب أن يعلم ذلك بالتواتر، لأن هذه الأسماء ليست على قوانين أسماء العرب، والأمور العجيبة تتوفر الدواعي على نقلها لا سيما فيما لا يتعلق بإخفائه رغبة أو رهبة، ولو توفرت الدواعي على نقلها لصار ذلك معلوماً بالتواتر وارتفع الخلاف فيه فلما لم يكن الأمر كذلك علمنا أنها ليست من أسماء السور.

٢- أنها لو كانت أسماء هذه السور لوجب اشتهار هذه السور بها لا بسائر الأسماء، لكنها إنما اشتهرت بسائر الأسماء كقولهم: سورة البقرة وسورة آل عمران.

٣- هذه الألفاظ داخلة في السورة وجزء منها، وجزء الشيء مقدم على الشيء بالرتبة، واسم الشيء متأخر عن الشيء بالرتبة، فلو جعلناها اسماً للسورة لزم التقدم والتأخر معاً وهو محال.

٤- لو كان كذلك لوجب ألاّ تخلو سورة من سور القرآن من اسم على هذا الوجه ومعلوم أنه غير حاصل.[٨١]

وقد أجاب الرازي عن هذه المعارضات كما يلي:

١- أن تسمية السورة بلفظة معينة ليست من الأمور العظام، فجاز ألا يبلغ في الشهرة إلى حدّ التواتر.

٢- أنه لا يبعد أن يصير اللقب أكثر شهرة من الاسم فكذا ههنا.

٣- أن الاسم لفظ دالّ على أمر مستقل بنفسه من غير دلالة على زمانه المعين، ولفظ الاسم كذلك، فيكون الاسم اسماً لنفسه، فإذا جاز ذلك، فلم لا يجوز أن يكون جزء الشيء اسماً له.

---

(٧٨) ذكره البخاري في صحيحه معلقاً في كتاب التفسير باب تفسير سورة المؤمن. وانظر تخريج الأثر والتعليق عليه في= = فتح الباري ٨/٥٥٤ وتخريج الأحاديث والآثار للزيلعي (١/٣٣).

(٧٩) أضواء البيان (٣/٤).

(٨٠) تأويل مشكل القرآن ص (٣٠٠).

(٨١) انظر: مفاتيح الغيب (٢/٩).

٤- أن وضع الاسم إنما يكون بحسب الحكمة، ولا يبعد أن تقتضي الحكمة وضع الاسم لبعض السور دون بعض.[٨٢]

المبحث السادس: أنها أسماء للقرآن

وهذا مروي عن ابن عباس وقتادة ومجاهد وابن جريج والكلبي والسدي.[٨٣]

فقد أخرج عبدالرزاق وعبد بن حميد وابن جرير وابن أبي حاتم عن قتادة في قوله ﴿ الٓمٓ ﴾ قال: اسم من أسماء القرآن.[٨٤]

وأخرج ابن جرير وابن أبي حاتم عن مجاهد في قوله: ﴿ الٓمٓ ﴾ قال: اسم من أسماء القرآن.[٨٥]

وذكر القرطبي عن ابن عباس في قوله تعالى: (ن) قال: اسم من أسماء القرآن[٨٦] وأخرج ابن جرير عن ابن جريج قال: ﴿ الٓمٓ ﴾ من أسماء القرآن.[٨٧]

قال ابن جرير: " فأما الذين قالوا: ﴿ الٓمٓ ﴾ اسم من أسماء القرآن، فلقولهم ذلك وجهان: أحدهما: أن يكونوا أرادوا أن ﴿ الٓمٓ ﴾ اسم للقرآن كما الفرقان اسم له، وإذا كان معنى قائل ذلك كذلك، كان تأويل قوله ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ ﴾ على معنى القسم، كأنه قال: والقرآن هذا الكتاب لا ريب فيه.

والآخر منهما أن يكونوا أرادوا أنه اسم من أسماء السورة التي تعرف به سائر الأشياء بأسمائهاالتي هي لها أمارات تعرف بها، فيفهم السامع من القائل يقول قرآت اليوم ﴿آلمص﴾ و ﴿ن﴾ أي السورة التي قرأها من سور القرآن.[٨٨]

وقد رجح هذا الوجه ابن كثير فقال: " ولعلَّ هذا يرجع إلى معنى قول عبدالرحمن بن زيد بن أسلم أنه اسم من أسماء السورة، فإن كل سورة يطلق عليها اسم القرآن، فإنه يبعد أن يكون ﴿المص﴾ اسماً للقرآن كله، لأن المتبادر إلى فهم سامع من يقول: قرأت: ﴿آلمص﴾ إنما ذلك عبارة عن سورة الأعراف لا لمجموع القرآن والله أعلم".[٨٩]

وقد رفض الدكتور فهد الرومي هذا القول ورآه غير صحيح: " فلو كان المراد بها اسماً من أسماء القرآن، لكان المناسب أن لا يذكر اسم القرآن بعدها، وإنما يذكر وصفه، لأن في ذلك تكراراً للاسم، فلو كانت ﴿ الٓمٓ ﴾ مثلاً اسماً للقرآن، لكان المعنى: " القرآن ذلك الكتاب" وفي هذا تكرار للمسمى. والقول أنها أسماء للقرآن يقتضي أن تكون الآية هكذا " آلم ذلك لا ريب فيه" وكذا قوله تعالى: ﴿ قٓۚ وَٱلۡقُرۡءَانِ

---

(٨٢) المصدر السابق (١٠/٢).

(٨٣) انظر جامع البيان (٨٧/١) وابن أبي حاتم (٣٣/١) وابن كثير (٥٣/١) ومفاتيح الغيب (٦/٢)، ومعالم التنزيل (٥٩/١)، والنكت والعيون (٦٣/١). والمحرر الوجيز (٨٢/١).

(٨٤) جامع البيان (٨٧/١) وتفسير عبدالرزاق (٣٩/١)، و (٢٢٥/٢). والدر المنثور (٢٢/١) وابن أبي حاتم (٣٣/١).

(٨٥) جامع البيان (٨٧/١) والدر المنثور (٢٢/١). وابن أبي حاتم (٣٣/١).

(٨٦) القرطبي (١٢/١٧).

(٨٧) جامع البيان (٨٧/١).

(٨٨) جامع البيان (٨٩/١، ٩٠).

(٨٩) تفسير ابن كثير (٥٣/١).

ٱلْمَجِيدِ ۝ ﴾ [ق:١]. يقتضي أن تكون: " ق المجيد" ولما لم يصحّ هذا بطل ذاك."[٩٠]

المبحث السابع: أنها أقسام

وهذا مروي عن ابن عباس وعكرمة وقتادة وعبدالرحمن بن زيد والضحاك والحسن البصري والكلبي.[٩١]

وقد أخرج ابن جرير وابن المنذر وابن أبي حاتم وابن مردويه والبيهقي في كتاب الأسماء والصفات عن ابن عباس في قوله: ﴿آلم﴾ و ﴿المص﴾، و ﴿آلر﴾ و ﴿المر﴾ و ﴿كهيعص﴾ و ﴿طه﴾ و ﴿طسم﴾ و ﴿طش﴾ و ﴿يس﴾ و﴿ص﴾ و ﴿حم﴾ و ﴿ق﴾ و ﴿ن﴾ قال: هو قسم اسمه الله وهو من أسماء الله.[٩٢]

وأخرج ابن جرير وابن أبي حاتم عن عكرمة قال: ﴿آلم﴾ قسم.[٩٣]

وقال الأخفش: إنما أقسم الله بهذه الحروف لشرفها وفضلها، لأنها مبادئ، ومباني أسمائه الحسنى.[٩٤]

وذكر ذلك أبو السعود في تفسيره.[٩٥]

وقال ابن قتيبة: " وإنما أقسم الله بحروف المعجم لشرفها وفضلها، ولأنها مباني كتبه المنزلة بالألسنة المختلفة، ومباني أسمائه الحسنى وصفاته العلى، وأصول كلام الأمم، بها يتعارفون، ويذكرون الله ويوحّدون.

وقد أقسم الله في كتابه بالفجر، والطور، وبالعصر، وبالتين والزيتون... وأقسم بالقلم إعظاماً لما يسطرون.

ووقع القسم بها في أكثر السور على القرآن فقال: ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ فِيهِ ﴾ [سورة البقرة:١] كأنه قال: وحروف المعجم لهو الكتاب لا ريب فيه.

و﴿ الٓمٓ ۝ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ﴾ [آل عمران:١- ٢] أي وحروف المعجم لهو الله لا إله إلا هو ﴿ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ ۝ نَزَّلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ ﴾ [آل عمران:٢- ٣]. و ﴿ الٓمٓصٓ ۝ كِتَٰبٌ أُنزِلَ إِلَيْكَ ﴾ [الأعراف:١- ٢] أي وحروف المعجم لهو كتاب أنزل إليك ﴿ فَلَا يَكُن فِى صَدْرِكَ حَرَجٌ مِّنْهُ ﴾ [الأعراف:٢] و ﴿ يسٓ ۝ وَٱلْقُرْءَانِ ٱلْحَكِيمِ ﴾ [يس، ١- ٢]. و﴿ صٓ وَٱلْقُرْءَانِ ذِى ٱلذِّكْرِ ﴾ [ص:١]. و﴿ قٓ وَٱلْقُرْءَانِ ٱلْمَجِيدِ ﴾ [ق:١] كله أقسام.[٩٦]

وقد تساءل البعض فقال: إذا كانت أقساماً فلماذا أقسم الله تعالى ببعض الحروف دون بعض، ولم يقسم بها جميعاً؟

وأجاب عن ذلك ابن قتيبة فقال: " وإن كانت أقساماً، فيجوز أن يكون الله عزَّ وجلَّ أقسم بالحروف المقطعة كلّها، واقتصر على ذكر بعضها من ذكر

---

(٩٠) وجوه التحدي والإعجاز ص (٢٨، ٢٩).

(٩١) انظر جامع البيان (٨٧/١) وابن أبي حاتم (٢٣/١) والدر المنثور (٢٢/١) وزاد المسير (٢٠/١) وابن كثير (٥٣/١)، والنكت والعيون (٦٤/١).

(٩٢) جامع البيان (٨٧/١) والدر المنثور (٢٢/١).

(٩٣) جامع البيان (٨٨/١) وابن أبي حاتم (٢٣/١) والدرر المنثور (٢٢/١).

(٩٤) معالم التنزيل (٥٩/١).

(٩٥) تفسير أبي السعود (٢١/١).

(٩٦) تأويل مشكل القرآن ص (٣٠٠).

جميعها، فقال: ﴿ الٓمٓ ﴾ وهو يريد جميع الحروف المقطعة، كما يقول القائل: تعلمت (أ ب ت ث) وهو لا يريد تعلم هذه الأربعة الأحرف دون غيرها من الثمانية والعشرين، ولكنه لّما طال أن يذكرها كلها، اجتزأ بذكر بعضها. ولو قال: تعلمت "حاء طاء صاد" لدلَّ أيضاً على حروف المعجم، كما دلَّ بالقول الأول، إلا أن الناس يدلون بأوائل الأشياء عليها، فيقولون: قرأت (الحمد لله) يريدون فاتحة الكتاب، فيسمونها بأول حرف منها، هذا الأكثر وربما دلّوا بغير الأول أيضاً، أنشد الفراء:

لما رأيت أنها في حُطّي أخذت منها بقرونٍ شُمطِ

يريد في "أبي جاد" فدّل بـ "حُطي" كما دلّ غيره بـ "أبي جاد".[٩٧]

وقد ذكر القرطبي اعتراضين على هذا القول وأجاب عنهما فقال: "وردَّ بعض العلماء هذا القول فقال: لا يصح أن يكون قسماً، لأن القسم معقود على حروف مثل: إنّ، وقد، ولقد، وما؛ ولم يوجد ههنا حرف من هذه الحروف فلا يكون يميناً.

والجواب أن يقال: موضع القسم قوله تعالى ﴿ لَا رَيْبَ فِيهِ ﴾ فلو أن إنساناً حلف فقال: والله هذا الكتاب لا ريب فيه لكان الكلام سديداً وتكون "لا" جواب القسم، فثبت أن قول الكلبي وما روي عن ابن عباس سديد صحيح.

فإن قيل: ما الحكمة في القسم من الله تعالى، وكان القوم في ذلك الزمان على صنفين: مصدق ومكذّب، فالمصدّق يصّدق بغير قسم، والمكذب لا يصدّق مع القسم؟ قيل له: القرآن نزل بلغة العرب، والعرب إذا أراد بعضهم أن يؤكد كلامه أقسم على كلامه والله تعالى أراد أن يؤكد عليهم الحجة فأقسم أن القرآن من عنده."[٩٨]

ومع هذه الاعتراضات والأجوبة عنها يبقى هناك أسئلة أخرى أو اعتراضات أخرى على هذا الرأي تحتاج إلى أجوبة ومن ذلك:

أولاً: أنه لو كان المراد من تلك الحروف القسم فسوف يكون هناك جمع بين قسمين على مقسم عليه واحد، والعرب تكره ذلك في كلامها، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿ قٓ ۚ وَٱلْقُرْءَانِ ٱلْمَجِيدِ ۝ ﴾ وقوله: ﴿ يسٓ ۝ وَٱلْقُرْءَانِ ٱلْحَكِيمِ ۝ ﴾ وقوله: ﴿ صٓ ۚ وَٱلْقُرْءَانِ ذِى ٱلذِّكْرِ ۝ ﴾ وقوله: ﴿ نٓ ۚ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ۝ ﴾ وقوله: ﴿ حمٓ ۝ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلْمُبِينِ ۝ ﴾.

ثانياً: أن هذه الحروف المقطعة غير موضوعة في لغة العرب لإفادة القسم، وليس في كلام العرب ما يفيد ذلك، فلا يجوز استعمالها فيه.

المبحث الثامن: أنهاحروف تدلُّ على الحوادث وذلك بحسب حساب الجمل

قال ابن عطية: "وقال قوم: هي حسابٌ أبي جاد" لتدلّ على مدة ملة محمد صلى الله عليه وسلم كما ورد في حديث حُيي بن أخطب، وهو قول أبي العالية رُفيع وغيره.[٩٩]

---

(٩٧) تأويل مشكل القرآن ص (٣٠١).

(٩٨) الجامع (١٥٦/١).

(٩٩) المحرر الوجيز (٨٢/١). وانظر جامع البيان (٩٢/١)، النكت والعيون (٦٤/١) تفسير العز بن عبدالسلام (٩٣/١)، =

وذكر عبدالرحمن الثعالبي في تفسيره أن السهيلي مال إليه في الروض الأنف.[١٠٠]

وقال صاحب فتح البيان: " وقال بعضهم: الألف واحد، واللام ثلاثون، والميم أربعون. والمعنى: أن الله الواحد أنزل ثلاثين جزءاً من القرآن على محمد صلى الله عليه وسلم بعدما بلغ أربعين سنة التي بعثه عندها إلى الخلق".[١٠١]

وذكره الرازي من قول أبي العالية أن كل حروف منها في مدة أقوام وآجال آخرين.[١٠٢]

وأما حديث حيي بن أخطب الذي أشار إليه ابن عطية فهو ما رواه ابن إسحاق والبخاري في التاريخ الكبير وابن جرير عن ابن عباس عن جابر بن عبدالله بن رئاب قال: مرَّ أبو ياسر بن أخطب برسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يتلو فاتحة سورة البقرة ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ ﴾ [البقرة، ١- ٢]، فأتى أخاه حيي بن أخطب في رجالٍ من يهود فقال: تعلمون والله لقد سمعت محمداً يتلو فيما أنزل الله –عزَّ وجلَّ- عليه ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ ﴾ فقالوا: أنت سمعته؟ قال: نعم. فمشى حيي بن أخطب في أولئك النفر من يهود إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالوا: يا محمد! ألم يذكر لنا أنك تتلو فيما أنزل عليك ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ ﴾ ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "بلى" فقالوا: أجاءك بهذا جبريل من عند الله؟ قال: نعم. قالوا: لقد بعث الله جلَّ ثناؤه قبلك أنبياء ما نعلمه بين لنبي منهم ما مدة ملكه وما أجل أمته غيرك. فقال حيي بن أخطب – وأقبل على من كان معه فقال لهم: " الألف واحدة"، واللام ثلاثون، والميم أربعون، فهذه إحدى وسبعون سنة. فقال لهم: أتدخلون في دين نبيّ إنما مدة ملكه وأجل أمته إحدى وسبعون سنة؟ ثم أقبل على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا محمد! هل مع هذا غيره؟ قال: " نعم " قال: ماذا؟ قال: ﴿آلر﴾ قال: هذا أثقل وأطول: الألف واحدة، واللام ثلاثون، والراء مائتان، فهذه إحدى وثلاثون ومائتا سنة. فقال: هل مع هذا غيره يا محمد؟ قال: "نعم": ﴿آلمر﴾ قال: فهذه أثقل وأطول: الألف واحدة، واللام ثلاثون، والميم أربعون، والراء مائتان، فهذه إحدى وسبعون ومائتا سنة. ثم قال: قد لبس علينا أمرك يا محمد حتى ما ندري أقليلاً أعطيتَ أم كثيراً، ثم قاموا عنه. فقال أبو ياسر لأخيه حيي بن أخطب: ما يدريكم لعلّه قد جمع هذا كله لمحمد: إحدى وسبعون، وإحدى وستون ومائة، ومائتا وإحدى وثلاثون، ومائتا وإحدى وسبعون، فذلك سبعمائة سنة وأربع وثلاثون فقالوا: لقد تشابه علينا أمره ويزعمون أن هؤلاء الآيات نزلت فيهم: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ﴾ [آل عمران، ٧].[١٠٣]

وأخرج ابن المنذر عن ابن جريج قال: إن اليهود كانوا يجدون محمداً وأمته ؛ إن محمداً مبعوث ولا يدرون ما مدة أمة محمد ، فلما بعث الله محمداً صلى الله عليه

= مفاتيح الغيب (٧/٢)، فتح البيان (١٦/١) تفسير ابن كثير (٥٦/١).

(١٠٠) الجواهر الحسان (٤٦/١).

(١٠١) فتح البيان (٦٦/١).

(١٠٢) مفاتيح الغيب (٧/٢).

(١٠٣) جامع البيان (٩٣/١).

وسلم، وأنزل ﴿ آلم ﴾ قالوا: قد كنا نعلم أن هذه الأمة مبعوثة، وكنا لا ندري كم مدتها، فإن كان محمد صادقاً فهو نبي هذه الأمة، قد بين لنا كم مدة محمد، لأن ﴿آلم﴾ في حساب جملنا إحدى وسبعون سنة، فما نصنع بدين إنما هو واحد وسبعون سنة. فلما نزلت ﴿الر﴾ وكانت في حساب جملهم مائتي سنة وواحداً وثلاثين سنة فقالوا: هذا الآن مائتان وواحد وثلاثون سنة وواحدة وسبعون. قيل: ثم أنزل ﴿ المر ﴾ فكان في حساب جملهم مائتي سنة وواحدة وسبعين سنة في نحو هذا من صدور السور فقالوا: قد التبس علينا أمره.[١٠٤]

وهذا القول لا يصحّ، وقد ردّه كثير من المفسرين، وحديث حيي بن أخطب الذي ذكره ابن عباس لا يدل على هذا القول، لأن اليهود — وهم أصحاب هذه الطريقة في الحساب — تحيروا في الأخير ولم يدروا عن مدة بقاء هذه الأمة، وحتى لو توصلوا في ذلك إلى رأي قاطع، فلا يجوز لنا الاعتماد على أقوال يهود في تفسير القرآن العظيم، وبخاصة أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يقرهم على ما زعموا.

وكذلك فإن هذا الحديث منكر لا يصح عن النبي صلى الله عليه وسلم لأن مداره على محمد بن السائب الكلبي وهو ذاهب الحديث متهم بالكذب[١٠٥] وقد ضعف هذا الحديث ابن كثير في تفسيره[١٠٦] والشوكاني في "فتح القدير"[١٠٧] والسيوطي في "الدر المنثور".[١٠٨]

وقد توسع بعض العلماء في هذا الحساب، واعتمدوا عليه في إثبات الوقائع والحوادث، وتمسكت به بعض الفرق في إثبات أنها على الحق، ما دعا إلى التشديد في إنكار هذه الطريقة والنهي عنها. وفي ذلك يقول الدكتور صبحي الصالح: "وأدخل تلك الآراء في معنى الغموض قول من عدَّ هذه الحروف على "حساب الجمل" ليستنبط منها مدة بقاء الأمة الإسلامية، أو التنبيه على كرامة شخص أو شيعة معينة.

فها هو ذا السهيلي يقول: لعل عدد الحروف التي في أوائل السور مع حذف المكرر للإشارة إلى بقاء هذه الأمة. وها هو ذا الخويبي يروي أن بعض الأئمة استخرج، من قوله تعالى: ﴿ الٓمٓ ۝ غُلِبَتِ ٱلرُّومُ ﴾ [الروم: ١- ٢]. أن بيت المقدس يفتحه المسلمون في سنة ثلاث وثمانين وخمس مائة، ووقع كما قال.

وهذا النوع من الاستخراج الحسابي يعرف باسم "عدّ أبي جاد" وقد شدد العلماء في إنكاره والزجر عنه. وابن حجر العسقلاني يعتبره باطلاً لا يجوز الاعتماد عليه، فقد ثبت عن ابن عباس رضي الله عنه الزجر عن عدّ "أبي جاد" والإشارة إلى أن ذلك من جملة السحر، وليس ذلك ببعيد، فإنه لا أصل له في الشريعة".[١٠٩]

المبحث التاسع: أنها تدلُّ على معان شتى

وقد روي ذلك عن أبي العالية والربيع بن أنس ونصره ابن جرير الطبري. فقد روى ابن أبي حاتم عن أبي العالية وابن جرير عن الربيع في قوله تعالى:

---

(١٠٤) الدر المنثور (١/٢٣).

(١٠٥) انظر تهذيب التهذيب لابن حجر (٣/٥٦٩).

(١٠٦) تفسير ابن كثير (١/٥٦).

(١٠٧) فتح القدير (٢/٣١).

(١٠٨) الدر المنثور (١/٢٣).

(١٠٩) مباحث في علوم القرآن ص (٢٣٧، ٢٣٨).

﴿ الٓمٓ ﴾ قال: هذه الأحرف الثلاثة من التسعة والعشرين حرفاً دارت فيها الألسن كلها، ليس منها حرف إلا هو مفتاح اسم من أسمائه، وليس منها حرف إلا وهو في آلائه، وليس منها حرف إلا وهو في مدةِ أقوامٍ وآجالهم. وقال عيسى بن مريم – عليه السلام- : وعجيب ينطقون في أسمائه، ويعيشون في رزقه، فكيف يكفرون. قال: الألف مفتاح اسمه "الله"، واللام مفتاح اسمه "لطيف". والميم مفتاح اسمه "مجيد". والألف آلاء الله، واللام لطفه، والميم مجده. والألف سنة، واللام ثلاثون سنة، والميم أربعون سنة.[١١٠]

وقد ذكر هذا الرأي الماوردي في "النكت والعيون" ولم ينسبه.[١١١] وتبعه في ذلك العز بن عبدالسلام في مختصره على "النكت والعيون".[١١٢]

أما ابن جرير الطبري فقد دافع عن هذا الرأي وانتصر له، فكان من قوله: "والصواب من القول عندي في تأويل مفاتح السور التي هي حروف المعجم: أن الله جلَّ ثناؤه جعلها حروفاً مقطعة، ولم يصل بعضها بعض فيجعلها كسائر الكلام المتصل الحروف، لأنه عزَّ ذكره أراد بلفظه الدلالة بكلّ حرف منه على معانٍ كثيرة لا على معنى واحد، كما قال الربيع بن أنس، وإن كان الربيع قد اقتصر به على معانٍ ثلاثة دون ما زاد عليها.

والصواب في تأويل ذلك عندي، أن كل حرف منه يحوي ما قاله الربيع وما قاله سائر المفسرين غيره فيه.[١١٣]

إلى أن قال ... "لأن الله جل ثناؤه لو أراد بذلك أو بشيء منه الدلالة على معنى واحد مما لا يحتمله ذلك دون سائر المعاني غيره لأبان ذلك لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم إبانة غير مشكلة، إذ كان جلَّ ثناؤه إنما أنزل كتابه على رسوله صلى الله عليه وسلم ليبين لهم ما اختلفوا فيه، وفي تركه صلى الله عليه وسلم إبانة ذلك أنه مراد به من وجوه تأويله البعض دون البعض أوضح الدليل على أنه مراد به جميع وجوهه التي هو لها محتمل، إذ لم يكن مستحيلاً في العقل وجه منها أن يكون من تأويله ومعناه، كما كان غير مستحيل اجتماع المعاني الكثيرة للكلمة الواحدة باللفظ الواحد في كلام واحد".[١١٤]

غير أن الإمام ابن كثير – رحمه الله – يبدو أنه لم يرتض هذا التأويل، فبعد أن ذكر مجمل كلام الطبري قال: "هذا حاصل كلامه موجهاً، ولكن ليس كما ذكره أبو العالية، فإن أبا العالية زعم أن الحرف دلَّ على هذا وعلى هذا معاً، ولفظه الأمة وما أشبهها من الألفاظ المشتركة في الاصطلاح إنما دلَّ في القرآن في كل موطن على معنى واحد دلَّ عليه سياق الكلام، فأما حمله على مجموع محامله إذا أمكن فمسألة مختلف فيها بين علماء الأصول ليس هذا موضع البحث فيها والله أعلم.[١١٥]

ونقد ابن كثير لقول أبي العالية والربيع بن أنس الذي نصره ابن جرير قوي لوضوح حجته.

---

(١١٠) ابن أبي حاتم (١/٣٣)، وابن جرير (١/٨٨).

(١١١) النكت والعيون (١/٦٤).

(١١٢) تفسير القرآن للعز بن عبدالسلام (١/٩٣).

(١١٣) جامع البيان (١/٩٢).

(١١٤) جامع البيان (١/٩٣، ٩٤).

(١١٥) تفسير ابن كثير (١/٥٤).

الفصل الثاني: أقوال العلماء في حكم وأسرار افتتاح سور القرآن بهذه الأحرف

تمهيد

يخلط بعض الباحثين بين الأقوال الواردة في معاني الأحرف المقطعة في أوائل السور وبين الأقوال الواردة في حكم وأسرار افتتاح السور بها. ويترتب على ذلك أن يُنسب لبعض العلماء أكثر من قول في هذه المسألة، مع أن قوله واحد في معنى هذه الأحرف لكنه اجتهد في تلمس حكم وأسرار لافتتاح سور معينة بأحرف معينة فعدّ بعض الباحثين ذلك قولاً آخر له، ومن هنا فقد رأيت أن أفرد أقوال العلماء في حكم وأسرار افتتاح بعض سور القرآن بالأحرف المقطعة بفصل مستقل جاء في سبعة مباحث.

المبحث الأول: أنها للتحدي والإعجاز

وهذا الرأي ذهب إليه كثير من أهل اللغة والمفسرين والعلماء قديماً وحديثاً منهم: المبرد، والفرّاء ، والخليل، وأبو علي الفارسي، وقطرب والزجاج، وابن تيمية، وأبو الليث السمرقندي، والزمخشري، والرازي، والبيضاوي، والراغب، والحافظ المزي، وابن كثير، وابن عاشور، ورشيد رضا، ومحمود شلتوت، وسيد قطب، وغيرهم كثير.(١١٦)

قال القرطبي: "وقال قطرب والفرّاء: هي إشارة إلى حروف الهجاء، أعلم الله بها العرب حين تحدّاهم بالقرآن أنه مؤتلف من حروف هي التي منها بناء كلامهم، فيكون عجزهم عنه أبلغ في الحجة عليهم، إذ لم يخرج عن كلامهم".(١١٧)

وأشار الزمخشري إلى هذا الوجه من التأويل وهو: "أن يكون ورود هذه الأسماء هكذا مسرودة على نمط التعديد، كالإيقاظ وقرع العصا لمن تُحدّي بالقرآن وبغرابة نظمه، وكالتحريك للنظر في أن هذا المتلو – وقد عجزوا عنه عن آخرهم – كلام منظوم من عين ما ينظمون منه كلامهم، ليؤديهم النظر إلى أن يستيقنوا أن لم تتساقط مقدرتهم دونه، ولم تظهر مَعْجَزَتهم عن أن يأتوا بمثله بعد المراجعات المتطاولة، وهم أمراء الكلام وزعماء الحوار، وهم الحرّاص على التساجل في اقتضاب الخطب، والمتهالكون على الافتنان في القصيد والرجز، ولم يبلغ من الجزالة وحسن النظم المبالغ التي بزّت بلاغة كل ناطق، وشقت غبار كل سابق، ولم يتجاوز الحدَّ الخارج من قوى الفصحاء، ولم يقع وراء مطامح أعين البصراء؛ إلا لأنه ليس بكلام البشر، وأنه كلام خالق القوى والقدر، وهذا القول من القوة والخلاقة بالقبول بمنزل".(١١٨)

وقال الخازن: "وقيل: إن الله تعالى لمّا تحدّاهم بقوله: ﴿ فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِۦ ﴾ [البقرة: ٢٣] وفي آية: ﴿ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِۦ ﴾ [هود، ٣١]. فعجزوا عنه أنزل هذه الأحرف، ومعناه أن القرآن ليس هو إلا من هذه الأحرف، وأنتم قادرون عليها، فكان يجب أن تأتوا

---

(١١٦) ذكر ذلك الدكتور فهد الرومي في "وجوه التحدي والإعجاز" ص (٢٥). وسيأتي تفصيل هذه الأقوال في هذا البحث.

(١١٧) الجامع (١/١٥٥).

(١١٨) الكشاف (١/٢٧، ٢٨). وذكر هذا الكلام النسفي في تفسيره (١/٩).

بمثله، فلماعجزتم عنه، دلَّ ذلك على أنه من عند الله لا من عند البشـــــر.[١١٩]

وذكر أبو السعود هذا القول وأشار إلى أنه قول أهل التحقيق.[١٢٠]

وقال الراغب: "ونسب تعالى التنزيل إلى الحروف تنبيهاً أنه منها، وإن عجزتم عن الإتيان بمثله، دلالة لكم أنه كلام الله دون كلام الخلق".[١٢١]

وقال ابن الجوزي: "فإن قيل: فقد علموا أنه حروف، فما الفائدة من إعلامهم بهذا"؟

فالجواب أنه نبه بذلك على إعجازه، فكأنه قال: هو من هذه الحروف التي تؤلفون منها كلامكم، فما بالكم تعجزون عن معارضته؟ فإذا عجزتم، فاعلموا أنه ليس من قول محمد عليه السلام".[١٢٢]

وذكر مثل ذلك الماوردي في النكـت والعيـون.[١٢٣]

ونقل ابن عطية قول قطرب وغيره قال: "هي إشـــارة إلى حروف المعجم كأنه يقول للعرب: إنما تحديتكـــم بنظم من هذه الحروف التي عرفتم. فقوله: ﴿الٓمٓ﴾ بمنزلة قولك: أ، ب، ت، ث؛ لتدل بها على التسعة والعشرين حرفا".[١٢٤]

وقال ابن كثير بعد أن ذكر هذا القول: "وقد حكى هذا المذهب الرازي في تفسيره عن المبرد وجمع من المحققين، وحكى القرطبي عن الفراء وقطرب نحو هذا، وقرره الزمخشري في كشافه ونصره أتم نصر، وإليه ذهب الشيخ الإمام العلامة أبو العباس ابن تيمية وشيخنا الحافظ المجتهد أبو الحجاج المِزّي، وحكاه لي عن ابن تيمية... قلت: ولهذا كل سورة افتتحت بالحروف فلا بد أن يذكر فيها الانتصار للقرآن وبيان إعجازه وعظمته وهذا معلوم بالاستقراء وهو الواقع في تسع وعشرين سورة، ولهذا يقول تعالى: ﴿الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ﴾ [البقرة:٢]، ﴿الٓمٓ ۝ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُ ۝ نَزَّلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ مُصَدِّقٗا لِّمَا بَيۡنَ يَدَيۡهِ﴾ [آل عمران١- ٣]، ﴿الٓمٓصٓ ۝ كِتَٰبٌ أُنزِلَ إِلَيۡكَ فَلَا يَكُن فِي صَدۡرِكَ حَرَجٞ مِّنۡهُ﴾ [الأعـــراف:١- ٢]، ﴿الٓرۚ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ لِتُخۡرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذۡنِ رَبِّهِمۡ﴾ [إبراهيم،١]، ﴿الٓمٓ ۝ تَنزِيلُ ٱلۡكِتَٰبِ لَا رَيۡبَ فِيهِ مِن رَّبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾ [السجدة،١- ٢]، ﴿حمٓ ۝ تَنزِيلٞ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ﴾ [فصلت١- ٢]، ﴿حمٓ ۝ عٓسٓقٓ ۝ كَذَٰلِكَ يُوحِيٓ إِلَيۡكَ وَإِلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكَ ٱللَّهُ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ﴾ [الشور، ١- ٣]، وغير ذلك من الآيات الدالة على صحة ما ذهب إليه هؤلاء لمن أمعن النظر والله أعلم".[١٢٥]

وقد رجح هذا القول أيضاً العلامة الشنقيطي بدلالة الاستقراء فقال: "أما القول الذي يدلُّ استقراء القرآن على رجحانه فهو أن الحروف المقطعة ذكرت في أوائل السور التي ذكرت فيها بياناً لإعجاز القرآن وأن الخلق عاجزون عن معارضته بمثله مع أنه مركب من

---

(١١٩) لباب التأويل (٢٣/١).

(١٢٠) تفسير أبي السعود (٢١/١).

(١٢١) تفسير الراغب سورة آل عمران (٤٠٣/١).

(١٢٢) زاد المسير (٢١/١).

(١٢٣) النكت والعيون (٦٥/١).

(١٢٤) المحرر الوجيز (٨٢/١).

(١٢٥) تفسير ابن كثير ص (٥٥، ٥٦).

هذه الحروف المقطعة التي يتخاطبون بها" ثم أتم – رحمه الله – ذكر الشواهد التي أورد ابن كثير طرفاً منها، فذكر خمساً وعشرين سورة من السور التي ابتدئت بالأحرف المقطعة والتي يتبعها ذكر القرآن وإعجازه وعظمته والانتصار له ثم قال: "وقد قدمنا كلام الأصوليين في الاحتجاج بالاستقراء بما أغنى عن إعادته هنا".(١٢٦)

أما برهان الدين البقاعي فقد ربط بين كون هذه الأحرف المقطعة على النصف من حروف الهجاء وبين تحدي الكفار بهذا فقال: "ولما كان الذي ابتدئت به السور من ذلك شطر حروف المعجم كان كأنه قيل: من زعم أن القرآن ليس من كلام الله فليأخذ الشطر الآخر ويركب عليه كلاماً يعارضه به ".(١٢٧)

وقد فرق الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله – بين الحكمة من ذكر الحروف الهجائية في أوائل بعض السور وبين معانيها فقال: " ففي قوله تعالى: ﴿ الٓمٓ ﴾ إشارة إلى أن هذا القرآن العظيم – الذي أعجز أمراء الفصاحة والبلاغة – لم يكن بأحرف خارجة عن الأحرف التي كانوا يتحدثون بها، ومع ذلك أعجزهم، فعجزوا أن يأتوا بمثله، أو سورة من مثله، أو بعشر سور مثله؛ قال الله تعـالى: ﴿ فَلْيَأْتُوا۟ بِحَدِيثٍ مِّثْلِهِۦٓ إِن كَانُوا۟ صَٰدِقِينَ ﴾ [الطور: ٣٤]. وهذا يشمل ما يكون به الإعجاز وإن قلّ، وقال تعالى: ﴿ أَمْ يَقُولُونَ ٱفْتَرَىٰهُ ۖ قُلْ فَأْتُوا۟ بِسُورَةٍ مِّثْلِهِۦ ﴾ [يونس: ٣٨]. وقال تعالى: ﴿ وَإِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا۟ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِۦ ﴾ [البقرة: ٢٣]. وقال تعالى: ﴿ قُلْ فَأْتُوا۟ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِۦ مُفْتَرَيَٰتٍ ﴾ [هود: ١٣]. وقال تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ [الإسراء: ٨٨]. هذا القرآن الذي أعجزكم أيها البلغاء والفصحاء لم يأت بحروف جديدة حتى تقولوا ليست هذه الحروف معلومة لنا، فلا نستطيع، هذا هو الأصحّ في الحكمة من ذكر الحروف الهجائية في أوائل بعض السور، أما الحروف نفسها فليس لها معنى، لأن الله تعالى أنزل هذا القرآن بلسان عربي مبين، وهذه الحروف الهجائية ليس لها معنى في اللغة العربية".(١٢٨)

وقد أكد الشيخ أن هذه الحروف لا معنى لها في تفسير سورة يس فقال: "... ومنهم من قال: إن معنى ﴿ يسٓ ﴾ يا إنسان، فـ "يـ" حرف نداء على زعمهم و "س" كلمة يعبر بها عن الإنسان. وبعضهم أتى بغير ذلك أيضاً مما لا طائل تحته ولا دليل عليه.

لكن يبقى النظر: هل نقول كما قال المؤلـــف:(١٢٩) "الله أعلم بما أراد" في جميع الحروف الهجائية التي ابُتدئت بها السور؟ أو نقول: إنه لا معنى لها بمقتضى قوله تعالى: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ۝ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴾ [الشعراء: ١٩٣- ١٩٥].

فإن مقتضى اللسان العربي المبين أن هذه الحروف ليس لها معنى، فإذا حكمنا بهذه القضية العامة ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴾ على كل كلمة أو حرف في

---

(١٢٦) أضواء البيان (٣/٥- ٧).

(١٢٧) نظم الدرر (١/٣٠).

(١٢٨) أحكام القرآن الكريم (١/٤٢، ٤٣).

(١٢٩) يقصد صاحب تفسير الجلالين.

القرآن الكريم، فإننا نعلم أن ﴿يس﴾ ليس لها معنى بمقتضى اللسان العربي المبين: "يـ" ما لها معنى، حرف هجاء. "س" ما لها معنى، أيضاً حرف هجاء. وهذا القول ذكره ابن كثير عن مجاهد – رحمه الله– ، وهو قول قوي، ويشهد له الآية التي استشهدتُ بها.

إذن نقول: لا معنى لهذه الحروف، فيرد علينا إشكال إذا قلنا: لا معنى لها، كيف يأتي الله عزَّ وجلَّ في كتابه العظيم بكلامٍ لغوٍ لا معنى له؟!

والجواب على هذا أن يقال: إن له مغزىً عظيماً هو: أنكم أيها العرب الذين عجزتم عن معارضة القرآن والإتيان بمثله عجزتم عن ذلك لا لأن هذا القرآن أتى بحروف جديدة أو كلمات جديدة، بل هو من الكلمات التي تكوّنون بها كلامكم، ولهذا قلَّ أن تجد سورة مبدوءة بهذه الحروف الهجائية إلا وبعدها ذكر القرآن، مما يدُّل على أن هذا هو المراد بها".[١٣٠]

والقول بأن هذه الحروف لا معنى لها، لم أجد من صَرح به من أهل العلم، والمروي عن مجاهد رحمه الله، أنها فواتح، أو حروف هجاء موضوع دون تعرضٍ للمعنى. ولذلك صرح الدكتور فهد الرومي بأن "القائلين بهذا – أي بالتحدي والإعجاز – لم يثبتوا لها معنى ولم ينفوه".[١٣١] وأئمة اللغة لم يصرح أحدٌ منهم بأنه لا معنى لهافي نفسها، ولكن منهم من ذكر المعنى، ومنهم من قال لا ندري ما أراد الله تعالى بها.

فالمبرد يرى أنها للتنبيه بمنزلة "ها" في التنبيه.[١٣٢]

وأبو عبيدة يرى أنها افتتاح كلام أي بمنزله "يا" في النداء.[١٣٣]

والزجاج يرى أن كل حرف منها يؤدي إلى معنى.[١٣٤]

والنحاس يقول: "الله تعالى أعلم بما أراد".[١٣٥]

والعكبري يرى أن كل واحدٍ من هذه الحروف اسمٌ[١٣٦] بل إن ابن كثير وهو من الذين رجحوا القول بالإعجاز والتحدي أيّد القول بأن هذه الحروف لها معنى فقال: "ومن ههنا لخص بعضهم في هذا المقام كلاماً فقال: لا شك أن هذه الحروف لم ينزلها سبحانه وتعالى عبثاً ولا سدىً، ومن قال من الجهلة: إن في القرآن ما هو تعبد لا معنى له بالكلية فقد أخطأ خطأ كبيراً، فتعين أن لها معنى في نفس الأمر، فإن صحَ لنافيها عن المعصوم شيء قلنابه، وإلا وقفنا حيث وقفنا وقلنا ﴿ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا﴾ ولم يجمع العلماء فيها على شيء معين وإنما اختلفوا، فمن ظهر له بعض الأقوال بدليل، فعليه اتباعه، وإلا فالوقف حتى يتبين".[١٣٧]

ومن أدلة أصحاب هذاالقول – وهو القول بالتحدي والإعجاز – ما ذكرناه من ذكر القرآن والتحدي به وبيان إعجازه وعظمته بعد ذكر هذه الفواتح مباشرة.

---

(١٣٠) تفسير سورة (يس) ص (٩، ١٠).

(١٣١) وجوه التحدي والإعجاز ص (٣٠).

(١٣٢) معاني القرآن الكريم للنحاس (١/٧٦).

(١٣٣) معاني القرآن للنحاس (١/٧٦).

(١٣٤) معاني القرآن للنحاس (١/٧٧).

(١٣٥) معاني القرآن للنحاس (١/١٠).

(١٣٦) إملاء ما منَّ به الرحمن (١/١٠).

(١٣٧) تفسير ابن كثير (١/٥٥).

ومن أدلتهم كذلك أن ورود هذه الأحرف المقطعة في أوائل السور المكية ما يشير إلى التحدي.

ومن أدلتهم كذلك ما أشار إليه رشيد رضا بأن عدم إعرابها يرجح أن حكمة افتتاح بعض السور المخصوصة بها للتنبيه لما يأتي بعدها مباشرة من وصف القرآن والإشارة إلى إعجازه.(١٣٨)

ولا يخفى أن مثل هذه الأدلة وغيرها لا تعتبر أدلة قاطعة على هذا القول، لأن أصحاب الأقوال الأخرى يمكن أن يردوا عليها بنفس الطريقة، فذكر القرآن وبيان إعجازه وعظمته يمكن أن يكون دليلاً لمن جعل هذه الحروف أسماءً لله عزَّ وجلَّ وهو منزل القرآن وذلك لبيان فضله على عباده بإنزال هذا الكتاب الذي أخرجهم به من الظلمات إلى النور وهداهم إلى الصراط المستقيم.

وكذلك فإن هناك بعض السور افتتحت بهذه الأحرف، ولم يكن هناك ذكر للقرآن بعدها كقوله تعالى في سورة مريم: ﴿ كٓهيعٓصٓ ۝ ذِكْرُ رَحْمَتِ رَبِّكَ عَبْدَهُۥ زَكَرِيَّآ ﴾ [مريم ١، ٢] وقوله تعالى في سورة العنكبوت: ﴿ الٓمٓ ۝ أَحَسِبَ ٱلنَّاسُ أَن يُتْرَكُوٓاْ أَن يَقُولُوٓاْ ءَامَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ ﴾ [العنكبوت ١، ٢]. وقوله تعالى في السورة التي بعدها: ﴿ الٓمٓ ۝ غُلِبَتِ ٱلرُّومُ ۝ فِىٓ أَدْنَى ٱلْأَرْضِ وَهُم مِّنۢ بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ ﴾ [الروم: ١-٣]. وقوله تعالى: ﴿ نٓ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾ [القلم: ١].

وأما الدليل الثاني الذي استدلوا به فهو أيضاً منتقض بسورتي البقرة وآل عمران، وهما سورتان مدنيتان افتتحتا بالأحرف المقطعة.

وأما الدليل الثالث فهو كسا بقيه غير مسلّم به، والعلماء مختلفون في إعرابها كما قال القرطبي: "واختلف: هل لها محلّ من الإعراب؟ فقيل: لا، لأنها ليست أسماء متمكنة ولا أفعالاً مضارعة، وإنما هي بمنزلة حروف التهجي، فهي محكيّة، هذا مذهب الخليل وسيبويه.

ومن قال: إنها أسماء للسور فموضعها عنده الرفع على أنها عنده خبر ابتداء مضمر، أي: هذه ﴿ الٓمٓ ﴾، في موضع نصب، كما تقول: هذه سورة البقرة، أو تكون رفعاً على الابتداء والخبر: ذلك، كما تقول: زيد ذلك الرجل. وقال ابن كيسان النحوي: ﴿ الٓمٓ ﴾ في موضع نصب، كما تقول: أقرأ ﴿ الٓمٓ ﴾ وقيل: في موضع خفض بالقسم لقول ابن عباس: إنها أقسام أقسم الله بها".(١٣٩)

وعلى الرغم من أن القول بالتحدي والإعجاز قد استحسنه كثير من العلماء والأئمة قديماً وحديثاً إلا أنه لم يعدم من يعارضه أو يرفضه، ومن هؤلاء الإمام الشوكاني الذي قال: " هذا التدقيق لا يأتي بفائدة يعتد بها، وبيانه أنه إذا كان المراد منه إلزام الحجة والتبكيت كما قال، فهذا متيسّر بأن يقال لهم: هذا القرآن هو من الحروف التي تتكلمون بها ليس هو من حروف مغايرة لها، فيكون هذا تبكيتاً وإلزاماً يفهمه كل سامع منهم من دون إلغاز وتعمية وتفريق لهذه الحروف في فواتح تسع وعشرين سورة، فإن هذا مع ما فيه من التطويل الذي لا يستوفيه سامعه إلا بسماع جميع هذه الفواتح، هو أيضاً مما لا يفهمه أحدٌ من السامعين، ولا يتعقّل

---

(١٣٨) انظر: وجوه التحدي والإعجاز ص ٢٦.

(١٣٩) الجامع (١/١٥٦، ١٥٧).

شيئاً منه، فضلاً عن أن يكون تبكيتاً له وإلزاماً للحجة أيًّا كان، فإن ذلك هو أمر وراء الفهم مترتب عليه، ولم يفهم السامع هذا، ولا ذكر أهل العلم عن فرد من أفراد الجاهلية الذين وقع التحدي لهم بالقرآن أنه بلغ فهمه إلى بعض هذا فضلاً عن كله".[١٤٠]

وهذا الردّ أيضاً يمكن أن يرد عليه بعض الاعتراضات منها:

١- أن البلاغة قد تستدعي ترك الخطاب المباشر واللجوء إلى الخطاب غير المباشر، وهذا كثير في القرآن، فأيهما أبلغ في القول أن أقول للسامع ﴿ الٓمٓ ﴾ ويفهم من ذلك - ولو من طرفٍ خفي أو بعد سؤال ومشقة – أن هذه الحروف هي من جنس ما تتكلمون به، فإن كنتم صادقين فأتوا بكلام مثله، أو أن يذكر لهم هذا الكلام بصورة مباشرة؟ لا شك أن الأسلوب الأول هو الأبلغ.

٢- قد تقدم أن ذكر بعض حروف الهجاء ينوب عنها جميعاً كما تقول مثلاً: علمت ولدي أ ب ت ث ويفهم السامع أنك علمته الحروف الأبجدية كلها، فليس شرطاً أن تكون الحروف كلها في موضع واحدٍ حتى يفهم السامع المراد، وهذا يردّ قول الشوكاني: "وتفريق هذه الحروف في فواتح تسع وعشرين سورة، فإن هذا مع ما فيه من التطويل الذي لا يستوفيه سامعه إلا بسماع جميع هذه الفواتح، هو أيضاً لا يفهمه أحد من السامعين، ولا يتعقل شيئاً منه فضلاً عن أن يكون تبكيتاً له، وإلزاماً للحجة.

(١٤٠) فتح القدير (٣٠/١).

٣- إذا كان المشركون لم يفهموا هذا المعنى، فكيف لم يعترضوا على النبي صلى الله عليه وسلم، ويقولوا له: لقد جئت بكلام غير مفهوم؟ فهذا يدلُّ على أنهم فهموا من هذه الحروف معنىً واضحاً.

ويأتي في سياق تلك الردود والاعتراضات على هذا الرأي ذلك الاعتراض الغريب من الدكتور رمضان عبد التواب فقد رفض هذا الرأي ورآه ينقصه الدليل، لكنه أفسد ذلك بقوله: إن سياق الكلام في الأماكن التي ذكرت فيها هذه الرموز لا يفهم منه شيئ من ذلك!![١٤١]

ونقول له رداً على كلامه: إذن فلماذا ذكر القرآن بعد هذه الأحرف في خمس وعشرين موضعاً من المواضع التسعة والعشرين؟! وقد ذهب إلى القول بأنها للتحدي والإعجاز من المعاصرين كل من: محمد الأمين الشنقيطي،[١٤٢] وسيد قطب،[١٤٣] وعبدالقادر شيبة الحمد،[١٤٤] والدكتور أمير عبدالعزيز، والدكتور وهبة الزحيلي،[١٤٥] والدكتور محمد سيد طنطاوي،[١٤٦] وعبدالحميد كشك،[١٤٧] وأحمد بن عبدالرحمن القاسم مع كونها أيضاً أداة لجذب المشركين إلى سماع القرآن.[١٤٨]

(١٤١) فواتح سور القرآن ص (٣٢).
(١٤٢) أضواء البيان (٣/٣).
(١٤٣) الظلال (٣٨/١).
(١٤٤) تهذيب التفسير (٢٦/١- ٢٨).
(١٤٥) التفسيرالمنير (٧٣/١).
(١٤٦) التفسير الوسيط (٣٩/١).
(١٤٧) في رحاب التفسير (٨١/١).
(١٤٨) تفسير القرآن بالقرآن والسنة والآثار (٦٢/١).

المبحث الثاني: أنها لاستفتاح السور أو للفصل بين السور

قال ابن جرير: "وقال بعضهم: الحروف التي هي فواتح السور حروف يستفتح الله بها كلامه. فإن قيل: هل يكون من القرآن ما ليس له معنى؟ فإن معنى هذا أنه افتتح بها ليعلم أن السورة التي قبلها قد انقضت، وأنه قد أخذ في أخرى، فجعل هذا علامة انقطاع ما بينهما، وذلك في كلام العرب، ينشد الرجل منهم الشعر فيقول: " بل " ...

وبلدةٍ ما الإنس من آهالها.

ويقول: " لا بل " ...

ما هاجَ أحزاناً وشجواً قد شجا

و " بل " ليست من البيت، ولا تعدُّ في وزنه، ولكن يقطع بها كلاماً، ويستأنف الآخر.[149]

وهذا مروي عن مجاهد والحسن وأبي عبيدة والأخفش.[150]

فقد أخرج ابن جرير وابن المنذر وابن أبي حاتم وأبو الشيخ عن مجاهد قال: ﴿ آلم ﴾ و ﴿حم﴾ و ﴿المص﴾ و ﴿ص﴾ فواتح افتتح الله بها القرآن.[151]

قال النحاس: " وأبين هذه الأقوال قول مجاهد الأول أنها فواتح السور وكذلك قول من قال: هي تنبيه".[152]

وأخرج ابن المنذر وابن أبي حاتم عن الحسن قال: ﴿ آلم ﴾ و ﴿طسم﴾ فواتح يفتتح الله بها السور.[153]

وذكر ابن كثير هذا القول ونسبه إلى مجاهد.[154]

وذكره ابن عطية عن مجاهد ثم قال: " كما يقولون في أول الإنشاء لشهر القصائد: " بل " و " لا بل" نحا هذا النحو أبو عبيدة والأخفش".[155]

وهذا القول على هذا النحو يعيدنا إلى أن هذه الحروف لا معنى لها في ذاتها، وقد ردّ ذلك الطبري وبين خطأه من وجوه ثلاثة فقال: "وأما الذي زعم من النحويين أن ذلك نظير " بل " في قول المنشد شعراً: " بل "

ما هاج أحزاناً وشجواً قد شجا

وأنه لا معنى له، وإنما هو زيادة في الكلام معناه الطرح فإنه أخطأ من وجوه شتى:

أحدها: أنه وصف الله تعالى ذكره بأنه خاطب العرب بغير ما هو من لغتها، وغير ما هو في لغة أحد من الأدميين، إذ كانت العرب وإن كانت تفتتح أوائل إنشادها ما أنشدت من الشعر ببل، فإنه معلوم منها أنها لم تكن تبتدئ شيئاً من الكلام بـ ﴿الم﴾ و﴿ الر ﴾ و﴿ المص ﴾ بمعنى ابتدائها ذلك ببل. وإذا كان ذلك ليس من ابتدائها، وكان الله جلَّ ثناؤه إنما خاطبهم بما خاطبهم من القرآن بما يعرفون من لغاتهم، ويستعملون بينهم من منطقهم في جميع آيه، فلا شك أن سبيل ما وضعنا من حروف المعجم التي افتتحت بها أوائل السور التي هن لها فواتح سبيل سائر القرآن في

---

(١٤٩) جامع البيان (١/٨٩).

(١٥٠) انظر جامع البيان (١/٨٧)، وابن أبي حاتم (١/٣٣) والدر المنثور (١/٢٣). والمحرر الوجيز (١/٨٢).

(١٥١) جامع البيان (١/٨٧)، وابن أبي حاتم (١/٣٣)، والدر المنثور (١/٢٣).

(١٥٢) معاني القرآن للنحاس (١/٧٨).

(١٥٣) الدر المنثور (١/٢٣).

(١٥٤) تفسير ابن كثير (١/٥٣).

(١٥٥) المحرر الوجيز (١/٨٢).

أنه لم يعدل بها عن لغاتهم التي كانوا بها عارفين ولها بينهم في منطقهم مستعملين، لأن ذلك لو كان معدولاً به عن سبيل لغاتهم ومنطقهم، كان خارجاً عن معنى الإبانة التي وصف الله عزَّ وجلَّ بها القرآن، فقال تعالى ذكره: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ۝ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ [الشعراء:١٩٣- ١٩٥] وأنى يكون مُبيناً ما لا يعقله ولا يفقهه أحد من العالمين في قول قائل هذه المقالة، ولا يعرف في منطق أحدٍ من المخلوقين في قوله.

وفي إخبار الله – جَّل ثناؤه – عنه أنه عربي مبين ما يكذب هذه المقالة، وينبئ عنه أن العرب كانوا به عالمين وهو لها مستبين، فذلك أحد أوجه خطئه.

والوجه الثاني من خطئه في ذلك: إضافته إلى الله جلَّ ثناؤه أنه خاطب عباده بما لا فائدة لهم فيه، ولا معنى له من الكلام الذي سواء الخطاب به وترك الخطاب به، وذلك إضافة العبث الذي هو منفي في قول جميع الموحدين عن الله إلى الله تعالى ذكره.

والوجه الثالث من خطئه: أن " بل " في كلام العرب مفهومٍ تأويلها ومعناها، وأنها تُدخلها في كلامها رجوعاً عن كلام لها قد تقضى كقولهم: ما جاءني أخوك، بل أبوك. وما رأيت عمراً، بل عبدالله، وما أشبه ذلك من الكلام. فأما افتتاحاً لكلامها مبتدأ بمعنى التطويل والحذف من غير أن يدلّ على معنى فذلك مما لا نعلم أحداً ادّعاه من أهل المعرفة بلسان العرب ومنطقها سوى الذي ذكرت قوله".(١٥٦)

وأشار الحافظ ابن كثير إلى أن لهذه الحروف معاني في نفسها وإن جهلها البعض فقال: "... ومن ههنا لخص بعضهم في هذا المقام كلاماً فقال: لا شك أن هذه الحروف لم ينزلها سبحانه وتعالى عبثاً ولا سدىً، ومن قال من الجهلة إن في القرآن ما هو تعبد لا معنى له بالكلية، فقد أخطأ خطأً كبيراً، فتعين أن لها معنى في نفس الأمر.

فإن صح لنا فيه من المعصوم شيء قلنا به، وإلا وقفنا حيث وقفنا وقلنا: ﴿ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ﴾ ولم يجمع العلماء فيها على شيء معين، وإنما اختلفوا، فمن ظهر له بعض الأقوال بدليل فعليه إتباعه، وإلا فالوقف حتى يتبين".(١٥٧)

ثم ضعف ابن كثير هذا القول فقال: " فقال بعضهم: إنما ذكرت ليعرف بها أوائل السور، حكاه ابن جرير، وهذا ضعيف، لأن الفصل حاصل بدونها فيما لم تذكر، وفيما ذكرت فيه البسملة تلاوة وكتابة".(١٥٨)

المبحث الثالث: أنها حروف للتنبيه لإسكات الكفار وجذبهم إلى سماع القرآن

وهذا قول ابن روق وقطرب قالا: " إن الكفار لما قالوا: ﴿ لَا تَسْمَعُوا۟ لِهَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ وَٱلْغَوْا۟ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ ﴾ [فصلت:٢٦] وتواصوا بالإعراض عنه، أراد الله تعالى لما أحبَّ من صلاحهم ونفعهم أن يورد عليهم مالا يعرفونه ليكون ذلك سبباً لإسكاتهم واستماعهم لما يرد عليهم من القرآن، فأنزل الله تعالى عليهم هذه الحروف، فكانوا إذا سمعوها قالوا كالمتعجبين: اسمعوا إلى ما يجيء به محمد!!، فإذا

(١٥٦) جامع البيان (١/٩٥، ٩٦).

(١٥٧) تفسير ابن كثير (١/٥٥).

(١٥٨) المصدر السابق (١/٥٥).

أصْغَوْا هجم عليهم القرآن، فكان ذلك سبباً لاستماعهم وطريقاً إلى انتفاعهم.(١٥٩)

وقد ذكر هذا القول القرطبي ولم ينسبه إلى أحد فقال: " وقال آخرون: بل ابتدئت بذلك أوائل السور ليفتح لاستماعه أسماع المشركين، إذ تواصوا بالإعراض عن القرآن، حتى إذا استمعوا له، تلي عليهم المؤلف منه".(١٦٠)

وقد ذكر الخويبي – كما حكاه عنه السيوطي في الإتقان – أن التنبيه إنما هو للنبي صلى الله عليه وسلم؛ فقد علم الله تعالى أن نبيّه صلى الله عليه وسلم يكون مشغولاً في بعض الأوقات مع البشر في مصالحهم، فأمر جبريل بأن يقول عند نزوله: ﴿آلم﴾ و﴿الر﴾ و﴿حم﴾، ليسمع النبي صلى الله عليه وسلم صوت جبريل، فيقبل عليه، ويصغي إليه.(١٦١)

وهذا لا يصحّ، لأنه لا دليل عليه، ولأن النبي صلى الله عليه وسلم ما كان يشغله عن الوحي شاغل، بل كان يشتاق إلى نزوله ويكره غيبته. وأكثر من ذكر هذا القول رأى أن التنبيه إنما هو للمشركين وليس للنبي صلى الله عليه وسلم. وذكر ابن عطية عن قومٍ أنهم قالوا: " هي تنبيه كـ "يا" في النداء. وقال قوم: روي أن المشركين لما أعرضوا عن سماع القرآن بمكة نزلت ليستغربوها، فيفتحوا أسماعهم فيسمعون القرآن – بعدها فتجب عليهم الحجة".(١٦٢)

(١٥٩) انظر: جامع البيان (٨٩/١). لباب التأويل (٢٣/١). ابن كثير (٥٥/١)، زاد المسير (٢١/١، ٢٢).

(١٦٠) الجامع لأحكام القرآن (٨٩/١).

(١٦١) انظر الإتقان (١٧/٢).

(١٦٢) المحرر الوجيز (٨٢/١).

وقد ذكر ابن الجوزي هذا القول وفرعه على قولين فقال: "وقال أبو روق عطية بن الحارث الهمداني: كان النبي صلى الله عليه وسلم يجهر بالقراءة في الصلوات كلها، وكان المشركون يصفقون ويصفّرون، فنزلت هذه الحروف المقطعة، فسمعوها، فبقوا متحيرين.

وقال غيره: إنما خاطبهم بما لا يفهمون ليقبلوا على سماعه، لأن النفوس تتطلع إلى ما غاب عنها معناه، فإذا أقبلوا إليه خاطبهم بما يفهمون، فصار ذلك كالوسيلة إلى الإبلاغ، إلا أنه لا بد له من معنى يعلمه غيرهم، أو يكون معلوماً عند المخاطبين، فهذا الكلام يعم جميع الحروف". (١٦٣) ولا ريب أن هذين القولين يرجعان إلى قول واحد، فإنهم لمّا بقوا متحيرين أقبلوا على سماعه فانتفعوا بذلك. وقد ذكر النحاس أن هذا القول وقول مجاهد أنها فواتح السور من أبين الأقوال.(١٦٤)

ولكن تبقى هنا القضية المعضلة وهي: كيف خاطب الله قوماً بما لا يعرفون؟

وقد أجاب الرازي على هذا، وبين أنه غير ممتنع لما وراءه من المصلحة في هداية قوم وإقامة حجة فقال: "واعلم أن بعد هذا المذهب الذي نصرناه بالأقوال التي حكيناها قول قطرب: من أن المشركين قال بعضهم لبعض: ﴿لَا تَسْمَعُوا۟ لِهَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ وَٱلْغَوْا۟ فِيهِ﴾ [فصلت:٢٦]، فكان إذا تكلم رسول الله صلى الله عليه وسلم في أول هذه السورة بهذه الألفاظ ما فهموا منها شيئاً، والإنسان حريص على ما منع، فكانوا يُصغون إلى القرآن ويتفكرون

(١٦٣) زاد المسير (٢١/١، ٢٢).

(١٦٤) معاني القرآن لأبي جعفر النحاس (٧٧/١).

ويتدبرون في مقاطعه ومطالعه، رجاء أنه ربما جاء كلام يفسر ذلك المبهم، ويوضح ذلك المشكل، فصار ذلك وسيلة إلى أن يصيروا مستمعين للقرآن ومتدبرين في مطالعه ومقاطعه.

والذي يؤكد هذا المذهب أمران:

أحدهما: أن هذه الحروف ما جاءت إلا في أوائل السور، وذلك يوهم أن الغرض ما ذكرنا.

والثاني: أن العلماء قالوا: إن الحكمة في إنزال المتشابهات هي أن المعلل لما علم اشتمال القرآن على المتشابهات فإنه يتأمل القرآن ويجتهد في التفكر فيه على رجاء أنه ربما وجد شيئاً يقوي قوله وينصر مذهبه، فيصير ذلك سبباً لوقوفه على المحكمات المخلصة له عن الضلالات.

فإذا جاز إنزال المتشابهات التي توهم الضلالات لمثل هذا الغرض، فلأن يجوز إنزال هذه الحروف التي لا توهم شيئاً من الخطأ والضلال لمثل هذا الغرض كان أولى.

أقصى ما في الباب أن يقال: لو جاز ذلك فليجز أن يتكلم بالزنجية مع العربي، وأن يتكلم بالهذيان لهذا الغرض، وأيضاً فهذا يقدح في كون القرآن هدىً وبياناً. لكنا نقول: لم لا يجوز أن يقال: إن الله إذا تكلم بالزنجية مع العربي – وكان ذلك متضمناً لمثل هذه المصلحة – فإن ذلك يكون جائزاً.

وتحقيقه: أن الكلام فعل من الأفعال، والداعي إليه قد يكون هو الإفادة، وقد يكون غيرها.

قوله: " إنه يكون هذياناً" قلنا: إن عنيت بالهذيان الفعل الخالي عن المصلحة بالكلية، فليس الأمر كذلك، وإن عنيتَ به الألفاظ الخالية عن الإفادة، فلم قلتَ إن ذلك يقدح في الحكمة إذا كان فيها وجوه أخر من المصلحة سوى هذا الوجه؟

وأما وصف القرآن بكونه هدى وبياناً، فذلك لا ينافي ما قلناه؛ لأنه إذا كان الغرض ما ذكرناه كان استماعها من أعظم وجوه البيان والهدى".[١٦٥]

إلا أن ابن كثير – رحمه الله – قد ضعف هذا القول فقال بعد أن حكاه: " وهو ضعيف، لأنه لو كان كذلك، لكان ذلك في جميع السور.. لا يكون في بعضها، بل غالبها ليس كذلك. ولو كان كذلك أيضاً لا نبغى الابتداء بها في أوائل الكلام معهم سواء كان افتتاح سورة أو غير ذلك، ثم إن هذه السورة والتي تليها أعني البقرة وآل عمران مدنيتان، ليستا خطاباً للمشركين، فانتقض ما ذكروه بهذه الوجوه".[١٦٦]

وممن رجح هذا القول من المعاصرين محمد رشيد رضا[١٦٧] والدكتور صبحي الصالح.[١٦٨]

وقد مال إلى هذا القول من المعاصرين الشيخ المراغـي،[١٦٩] والشيخ أحمد بن عبدالرحمن القاسم.[١٧٠]

المبحث الرابع: أنها للإعجاز اللغوي

رأى بعض العلماء أن ما ذكر من هذه الفواتح هو نصف حروف الهجاء، وأن هذا النصف يدلُّ على جميع أجناس الحروف وصفاتها، وهذا الأمر لم يتضح إلا بعد زمانٍ طويل من نزول القرآن، وذلك

---

(١٦٥) مفاتيح الغيب (١٠/٢، ١١).

(١٦٦) تفسير ابن كثير (٥٥/١).

(١٦٧) انظر المنار (٢٩٩/٨) و (٢٦٨/١).

(١٦٨) مباحث في علوم القرآن ص (٢٤٥).

(١٦٩) تفسير المراغي (٣٩/١).

(١٧٠) تفسير القرآن بالقرآن والسنة والآثار (٦٢/١).

بعدما ظهرت الدراسات اللغوية التي تعنى بالحروف وتقسيماتها الصوتية وصفاتها ومخارجها.

وقد أشار الطبري إلى ما يشبه هذا القول دون الإشارة إلى وجه الإعجاز فيه فقال: "وأما أهل العربية فأنهم اختلفوا في معنى ذلك، فقال بعضهم: هي حروف من حروف المعجم استغني بذكر ما ذكر منها عن ذكر بواقيها التي هي تتمة الثمانية والعشرين حرفاً، كما استغني المخبر عمن أخبر عنه أنه من حروف المعجم الثمانية والعشرين بذكر: أ ب ت ث عن ذكر بواقي حروفها التي هي تتمة الثمانية والعشرين".(١٧١)

ومن أوائل من تكلم في هذا الوجه من الإعجاز أبو بكر الباقلاني في كتابه "إعجاز القرآن" فقد ذكر في الوجه الثالث من وجوه إعجاز القرآن أن أحد وجوه الإعجاز هو إتيان القرآن بأنصاف أجناس هذه الحروف التي تحتوي عليها اللغة العربية قبل أن يفطن إليها العلماء بزمانٍ طويل، وهذا الوجه من الإعجاز لا يقدر عليه إلا الله تبارك وتعالى. قال الباقلاني: "وإذا كان القوم الذين قسموا في هذه الحروف هذه الأقسام لأغراضٍ لهم في ترتيب العربية وتنزيلها بعد الزمان الطويل من عهد النبي صلى الله عليه وسلم رأوا مباني اللسان على هذه الجهة، وقد نبّه بما ذكر في أوائل السور على ما لم يذكر على حدّ التصنيف الذي وصفنا، دلَّ على أن وقوعها الموقع الذي يقع التواضع عليه بعد العهد الطويل لا يجوز أن يقع إلا من الله عزَّ وجلَّ، لأن ذلك يجري مجرى علم الغيوب".(١٧٢)

وقد فصّل هذا القول الزمخشري في تفسيره، وذكر أجناس تلك الحروف واستيفائها لصفات جميع حروف الهجاء فقال: "واعلم أنك إذا تأملت ما أورده الله عزَّ سلطانه في الفواتح من هذه الأسماء وجدتها نصف أسامي حروف المعجم: أربعة عشر سواء وهي: الألف، واللام، والميم، والصاد، والراء، والكاف، والهاء، والياء، والعين، والطاء، والسين، والحاء، والقاف، والنون. في تسع وعشرين سورة على عدد حروف المعجم.

ثم إذا نظرت في هذه الأربعة عشر وجدتها مشتملة على أنصاف أجناس الحروف. بيان ذلك: أن فيها من المهموسة نصفها: الصاد والكاف والهاء والسين والحاء. ومن المجهورة نصفها: الألف واللام والميم والراء والعين والطاء والقاف، والياء والنون.

ومن الشديدة نصفها: الألف والكاف والطاء والقاف. ومن الرخوة نصفها: اللام والميم والراء والصاد والهاء والعين والسين والحاء والياء والنون.

ومن المطبقة نصفها: الصاد والطاء. ومن المنفتحة نصفها: الألف واللام والميم والراء والكاف والهاء والعين والسين والحاء والقاف والياء والنون. ومن المستعلية نصفها: القاف والصاد والطاء. ومن المنخفضة نصفها: الألف واللام والميم والراء والكاف والهاء والياء والعين والسين والحاء والنون. ومن حروف القلقلة نصفها: القاف والطاء. ثم استقريت الكلم وتراكيبها رأيت الحروف التي ألغى الله ذكرها من هذه الأجناس المعدودة مكثورة(١٧٣) بالمذكورة منها، فسبحان الذي دقّت في كل شيء حكمته وقد علمتَ

---

(١٧١) جامع البيان (١/ ٨٩).

(١٧٢) إعجاز القرآن ص (٦٩).

(١٧٣) مكثورة: مغلوبة مقهورة.

أن معظم الشيء وجلّه، ينزل منزلته كلّه، وهو المطابق للطائف التنزيل واختصاراته... ومما يدلُّ على أنه تعمد بالذكر من حروف المعجم أكثرها وقوعاً في تراكيب الكلم: أن الألف واللام لّما تكاثر وقوعهما فيه جاءتا في معظم هذه الفواتح مكرّرتين وهي فواتح سورة البقرة وأل عمران والروم والعنكبوت ولقمان والسجدة والأعراف والرعد ويونس وإبراهيم وهود ويوسف والحجر".[١٧٤]

وذكر ابن كثير ما أورده الطبري عن بعض أهل العربية ثم قال: "قلت" مجموع هذه الحروف المذكورة في أوائل السور بحذف المكرر منها: أربعة عشر حرفاً يجمعها قولك: نصّ حكيم قاطع له سرّ وهي نصف الحروف عدداً، والمذكور منها أشرف من المتروك، وبيان ذلك في صناعة التصريف"[١٧٥] ثم ذكر – رحمه الله – ملخصاً لكلام الزمخشري. وابن كثير – رحمه الله – لم يجعل هذا قولاً في تفسير معاني تلك الحروف، وإنما ذكره ضمن الأقوال التي أشارت إلى الحكمة التي اقتضت إيراد هذه الحروف في أوائل السور، مع قطع النظر عن معانيها في أنفسها.

وقد تلقى بعض المفسرين كلام الزمخشري بالقبول، فساقوه بلفظه أو بمعناه وربما زادوا عليه كلاماً آخر لتأكيد الفكرة ومن هؤلاء البيضاوي في "أنوار التنزيل"[١٧٦] والنسفي في تفسيره[١٧٧] والزركشي في البرهان.[١٧٨]

أما أبو السعود فعلى عادته اختصر الكلام اختصاراً، فقال: ".... كيف لا وقد وردت تلك الفواتح في تسعٍ وعشرين سورة على عدد حروف المعجم، مشتملة على نصفها تقريباً بحيث ينطوي على أنصاف أصنافها تحقيقاً أو تقريباً، كما يتضح عند الفحص والتنقير، حسبما فصّله بعض أفاضل أئمة التفسير".[١٧٩]

وإذا كان بعض المفسرين – كما ذكرنا – قد احتفل بكلام الزمخشري، فساقه مساق الرضى والتأييد، فإن بعضهم لم ير في كلامه كبير فائدة ولا عموم نفع، ومن أبرز هؤلاء محمد بن علي الشوكاني في "فتح القدير" فقد رأى أن "هذا التدقيق لا يأتي بفائدة.... فكون هذه الحروف مشتملة على النصف من جميع الحروف التي تركبت لغة العرب منها، وذلك النصف مشتمل على أنصاف تلك الأنواع من الحروف المتصفة بتلك الأوصاف، هو أمر لا يتعلق به فائدة لجاهليّ، ولا إسلامي، ولا مقرّ، ولا منكر، ولا مُسَلم ولا معارض، ولا يصحّ أن يكون مقصداً من مقاصد الرب سبحانه الذي أنزل كتابه للإرشاد إلى شرائعه والهداية به. وهب أن هذه صناعة عجيبة، ونكتة غريبة، فليس ذلك مما يتصف بفصاحة ولا بلاغة حتى يكون مفيداً أنه كلام بليغ أو فصيح، وذلك لأن هذه الحروف الواقعة في الفواتح ليست من جنس كلام العرب حتى يتصف بهذين الوصفين، وغاية ما هناك أنها من جنس

---

(١٧٤) الكشاف (١/ ٢٩، ٣٠).

(١٧٥) تفسير ابن كثير (١/ ٥٥).

(١٧٦) أنوار التنزيل (١/ ١٣، ١٤).

(١٧٧) تفسير النسفي (١/ ٩).

(١٧٨) البرهان (١/ ١٦٦)

(١٧٩) تفسير أبي السعود (١/ ٢٢).

حروف كلامهم، ولا مدخل لذلك فيما ذكر".[١٨٠]

ولكن هذا التدقيق الذي ذكره الباقلاني والزمخشري وإن كان لم يُفد القرن الذي نزل فيه القرآن لعدم وجود الدراسات اللغوية التي بينت هذا اللون من الإعجاز، إلا أنه أصبح مفيداً لمن تلاهم من قرون بعد وجود تلك الدراسات التي قسمت الحروف إلى أقسام، وجعلت لكل قسم منها صفات معينة، فالقول بأن لا فائدة من ذلك لجاهليّ ولا إسلامي، ولا مقرّ ولا منكر، ولا مسلم ولا معارض، قول غير مستقيم.

أما النقد الحقيقي الذي يمكن أن يوجّه إلى هذا الرأي فهو أن الدراسات اللغوية الحديثة ترى أن هناك خلافاً بين اللغويين أنفسهم في صفات الحروف، فمنهم من يجعل حرفاً من الحروف المجهورة، ويجعل بعضهم نفس الحرف من الحروف المهموسة. وكذلك ذكرت بعض الدراسات أن هذا التقسيم يعتبر مستحيلاً على أي معيار في أغلب التصنيفات الخاصة بصفات الحروف؛ لأن هذه التصنيفات متعددة متنوعة، فمنها ما هو زوجي العدد، ومنها ما هو فردي، ومنها ما هو حرف واحد، ومنها ما هو متميز، ومنها ما هو مندرج في غيره، فكيف يمكن الإتيان بالنصف؟.[١٨١]

وقد أشار الدكتور نصر حامد إلى اختلاف تقسيمات الحروف بين القديم والحديث وإلى تطور نطق بعض الحروف بما يشير إلى صعوبة إيجاد تقسيم متفق عليه بين علماء اللغة جميعاً.[١٨٢]

(١٨٠) فتح القدير (١/ ٣٠)، وانظر: فتح البيان (١/ ٦٦، ٦٧).

(١٨١) انظر: وجوه التحدي والإعجاز في الأحرف المقطعة ص (٤٢، ٤٣).

(١٨٢) انظر فواتح سور القرآن ص (١٨٠، ١٨١).

المبحث الخامس: أنها للإعجاز اللغوي والموضوعي معاً

وهو قول الإمام ابن القيم – رحمه الله– ، وهذا القول يعود إلى الحكمة في ابتداء كل سورة بالأحرف التي ابتدئت بها وليس بغيرها، ومناسبة هذه الحروف لموضوعات السورة التي افتتحت بها، وهذا من باب الإعجاز اللغوي والموضوعي معاً. في القرآن الكريم، إذ قال رحمه الله: " تأمل سرَّ ﴿الٓمٓ﴾ كيف اشتملت على هذه الحروف الثلاثة: فالألف إذا بدئ بها أولاً كانت همزة، وهي أول المخارج من أقصى الصدر، واللام من وسط المخارج وهي أشدّ الحروف اعتماداً على اللسان، والميم آخر الحروف ومخرجها من الفم.

وهذه الثلاثة هي أصول مخارج الحروف أعني الحلق واللسان والشفتين، وترتبت في التنزيل من البداية إلى الوسط إلى النهاية.

فهذه الحروف معتمد المخارج الثلاثة التي تتفرع منها ستة عشر مخرجاً، فيصير منها تسعة وعشرون حرفاً، عليها دار كلام الأمم الأولين والآخرين، مع تضمنها سرًّا عجيباً وهو: أن الألف البداية، واللام التوسط، والميم النهاية. فاشتملت الأحرف الثلاثة على البداية والنهاية والواسطة بينهما.

وكل سورة استفتحت بهذه الأحرف الثلاثة فهي مشتملة على بدء الخلق ونهايته وتوسطه: فمشتملة على تخليق العالم وغايته، وعلى التوسط بين البداية والنهاية من التشريع والأوامر.

فتأمل ذلك في البقرة وآل عمران وتنزيل السجدة وسورة الروم.

وتأمل اقتران الطاء بالسين والهاء في القرآن، فإن الطاء جمعت من صفات الحروف خمس صفات لم يجمعها غيرها وهي: الجهر، والشدة، والاستعلاء، والإطباق.[(١٨٣)]

والسين مهموس، رخو، مستفل، صفيري، منفتح، فلا يمكن أن يجمع إلى الطاء حرف يقابلها كالسين والهاء. فذكر الحرفين اللذين جمعا صفات الحروف.

وتأمل السور التي اشتملت على الحروف المفردة، كيف تجد السورة مبنية على كلمة ذلك الحرف، فمن ذلك ﴿ قٓ ﴾ والسورة مبنية على الكلمات القافية من ذكر القرآن، والخلق، وتكرير القول، ومراجعته مراراً، والقرب من ابن آدم، وتلقي الملكين قول العبد، وذكر الرقيب، وذكر السائق والقرين، والإلقاء في جهنم، والتقدم بالوعيد، وذكر المتقين، وذكر القلب، والقرون، والتنقيب في البلاد، وذكر القيل مرتين، وتشقق الأرض، وإلقاء الرواسي فيها، وبسوق النخل، والرزق، وذكر القوم، وحقوق الوعيد، ولو لم يكن إلا تكرار القول والمحاورة.

وسرٌّ آخر وهو أن كلَّ معاني هذه السورة مناسبة لما في حرف القاف من الشدة والجهر والعلو والانفتاح.

وإذا أردتَ زيادة إيضاح هذا فتأمل ما اشتملت عليه سورة ﴿ صٓ ﴾ من الخصومات المتعددة، فأولها خصومة الكفار مع النبي صلى الله عليه وسلم وقولهم: ﴿ أَجَعَلَ ٱلْآلِهَةَ إِلَٰهًا وَٰحِدًا ﴾ [ص: ٥] إلى آخر كلامهم. ثم اختصام الخصمين عند داود، ثم تخاصم أهل النار، ثم اختصام الملأ الأعلى في العلم وهو الدرجات والكفارات، ثم مخاصمة إبليس واعتراضه على ربّه في أمره بالسجود لآدم، ثم خصامه ثانياً في شأن بنيه: حلفه ليغوينهم أجمعين إلا أهل الإخلاص منهم.

فليتأمل اللبيب الفطن هل يليق بهذه السورة غير ﴿ص﴾ وسورة ﴿قٓ﴾ غير حرفها؟!

وهذه قطرة من بحر من بعض أسرار هذه الحروف والله أعلم.[(١٨٤)] وللبيضاوي إشارة إلى نحو هذا القول دون الإشارة إلى صاحبه، حيث قال: "وقيل: الألف من أقصى الحلق وهو مبدأ المخارج، واللام من طرف اللسان وهو أوسطها، والميم من الشفة، وهو آخرها؛ جمع بينها إيماء أن العبد يكون أول كلامه وأوسطه وآخره ذكر الله تعالى".[(١٨٥)] وذكر ذلك أيضاً الرازي في تفسيره.[(١٨٦)] ويبدوا أن ابن القيم – رحمه الله – استفاد من ذلك وتوسع في بيانه.

المبحث السادس: إنها مستودع أسرار القرآن

ذكر هذا القول القرطبي في تفسيره حيث قال: "وروي عن محمد بن عليّ الترمذي أنه قال: إن الله تعالى أودع جميع ما في تلك السورة من الأحكام والقصص في الحروف التي ذكرها في أول السورة، ولا يعرف ذلك إلا نبي أو وليّ، ثم بين ذلك في جميع السورة ليفقه الناس".[(١٨٧)]

---

(١٨٣) هكذا في الأصل ويبدو أن الصفة الخامسة هي القلقلة.

(١٨٤) بدائع الفوائد (٦٩٢/٣، ٦٩٣)، ويلاحظ أن مثل هذه الاستنباطات ترتبط بوجه ما بالتفسير الإشاري الذي لا يقوم عليه دليل يصح الاحتجاج به.

(١٨٥) أنوار التنزيل (١٥/١).

(١٨٦) مفاتيح الغيب (٨/٢).

(١٨٧) الجامع (١٥٦/١).

ولا ريب أن إنزال الأولياء منزلة الأنبياء في معرفة أسرار تلك الحروف يجرُّ إلى التفسيرات المنكرة التي أنكرها العلماء على الصوفية الذين تكلموا في التفسير بحسب أذواقهم ومواجيدهم لا بحسب قواعد التفسير المعروفة، وفي ذلك يقول الدكتور صبحي الصالح: "ولا ريب أن للصوفية في مجال هذه التفسيرات الباطنية آراء أبعد شطحاً وأغرب لفظاً، وأغمض معنىً، ولا نرى أدلَّ على ذلك من قول الشيخ محيي الدين بن عربي في "الفتوحات المكية" ما خلاصته: اعلم أن مبادئ السور المجهولة لا يعلم حقيقتها إلا أهل الصور المعقولة، فجعلها تبارك وتعالى تسعاً وعشرين سورة، وهو كمال الصورة: ﴿ وَٱلْقَمَرَ قَدَّرْنَٰهُ مَنَازِلَ ﴾ [يس: ٣٩].

والتاسع والعشرون: القطب الذي قوام الفلك، وهو علة وجوده، وهو سورة آل عمران ﴿ الٓمٓ ۞ ٱللَّهُ ﴾ [آل عمران، ١-٢]. ولولا ذلك لما ثبتت الثمانية والعشرون حرفاً، وجملتها على تكرار الحروف ثمانية وسبعون حرفاً. فالثمانية حقيقة البضع قال صلى الله عليه وسلم: "الإيمان بضع وسبعون"[١٨٨] وهذه الحروف ثمانية وسبعون، فلا يكمل عبد أسرار الإيمان حتى يعلم حقائق هذه الحروف في سورها...إلخ".

إلى أن يقول في موضع آخر: "ثم جعل سبحانه هذه الحروف على مراتب، منها موصول، ومنها مقطوع، وليس في كل قطع وصل، فكل وصلٍ يدل على فصل، وليس كل فصل يدل على وصل، والوصل والفصل في الجمع وغير الجمع والفصل وحده في عين الفرق، فما أفرده من هذا فإشارة إلى فناء رسم العبد أزلاً، وما أثبته فإشارة إلى وجود رسم العبودية حالاً، وما جمعه فإشارة إلى الأبد بالموارد التي لا تتناهي. والإفراد للبحر الأبدي، والمثنى للبرزخ المحمدي الإنساني. والألف فيما نحن فيه إشارة إلى التوحيدي، والميم إشارة إلى الملك الذي لا يبيد، واللام بينهما واسطة ليكون بينهما رابطة...إلخ:".

ثم عقب الدكتور صبحي الصالح بقوله: "هذه الشطحات الصوفية تنبيء عن رأي أصحابها خاصة، لأنها تعتمد على أذواقهم ومواجيدهم، وتستمد سريتها من مصطلحاتهم وأسرارهم، فلا يمكن إذن أن تعطي صورة صادقة عن التفسير الإسلامي المعتمد لفواتح السور".[١٨٩]

وقريب من هذا ما ذكره الرازي ولم ينسبه إلى أحد: "الألف إشارة إلى مالا بد منه من الاستقامة في أول الأمر، وهو رعاية الشريعة؛ قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُواْ ﴾ [فصلت: ٣٠]. واللام إشارة إلى الانحناء الحاصل عند المجاهدات، وهو رعاية الطريقة، قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا ﴾ [العنكبوت: ٦٩]، والميم إشارة إلى أن يصير العبد في مقام المحبة، كالدائرة التي يكون نهايتها عين بدايتها وبدايتها عين نهايتها، وذلك إنما يكون بالفناء في الله تعالى بالكلية، وهو مقام الحقيقة، قال تعالى: ﴿ قُلِ ٱللَّهُ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِى خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ ﴾ [الأنعام: ٩١].[١٩٠]

---

(١٨٨) أخرجه مسلم في صحيحه بهذا اللفظ في كتاب الإيمان باب بيان عدد شعب الإيمان. حديث رقم ٥٠.

(١٨٩) مباحث في علوم القرآن ص (٢٣٨، ٢٣٩).

(١٩٠) مفاتيح الغيب (٨/٢).

ولا ريب أن في هذا الكلام من الضلال ما قد يؤدي إلى الكفر والقول بإسقاط التكاليف لأنه جعل رعاية الشريعة إنما تكون في أول الأمر فقط، أما مقام الفناء في الله – على قولهم – لا يحتاج العبد معه إلى رسوم وهي العبادات الظاهرة، وقد يعنون بقوله تعالى: ﴿ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ ﴾ [الأنعام: ٩١]، تلك العبادات من صلاة وصيام وزكاة وغير ذلك، ولا ريب أن كلام الله تعالى ينزه عن مثل هذا الهذيان والضلال.

وللحرالي كلام في تفسير هذه الحروف لا يخرج عن التفسير الصوفي الإشاري المحاط بهالة من المصطلحات الغريبة التي اشتهر بها الصوفية.(١٩١)

المبحث السابع: أنها معجزة دالة على صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

فإن التكلم بهذه الحروف وإن كان معتاداً لكل أحدٍ، إلا أن تسمية هذه الحروف بهذه الأسماء لا يعرفه إلا من اشتغل بالتعلم والاستفادة، فلما أخبر الرسول عليه الصلاة والسلام عنها من غير سبق تعلم واستفادة، كان ذلك إخباراً عن الغيب، فلهذا السبب قدم الله تعالى ذكرها ليكون أول ما يُسمع من هذه السورة معجزة دالة على صدقه. ذكر ذلك الزمخشري في الكشاف وأبو السعود في تفسيره، والرازي في مفاتيح الغيب وصديق حسن خان في "فتح البيان" والبيضاوي في "أنوار التنزيل" والنسفي في تفسيره ولم ينسبوه إلى أحد، ويبدو أنهم أخذوه جميعاً عن الزمخشري.(١٩٢)

وهذا يدل على أن هذه الألفاظ التي يعبر بها عن حروف المعجم ما هي إلا أسماء لتلك الحروف، وقد عبر عن ذلك الزمخشري فقال: "اعلم أن الألفاظ التي يتهجى بها أسماء، مسمياتها الحروف المبسوطة التي منها ركبت الكلم فقولك: ضاد، اسم سمي به "ضه" من ضرب إذا تهجيته، وكذا: راء، باء؛ اسمان لقولك: ره، به ... ثم إني عثرت من جانب الخليل على نصّ في ذلك. قال سيبويه: قال الخليل يوماً – وسأل أصحابه- : كيف تقولون إذا أردتم أن تلفظوا بالكاف التي في لك والباء التي في ضرب؟ فقيل: نقول: باء، كاف، فقال: إنما جئتم بالاسم، ولم تلفظوا بالحرف، وقال: أقول: كه، به".(١٩٣)

وقال أبو السعود: " الألفاظ التي يعبر بها عن حروف المعجم التي من جملتها المقطعات المرقومة في فواتح السور الكريمة أسماء لها، لا ندراجها تحت حدّ الاسم، ويشهد به ما يعتريها من التعريف والتنكير والجمع والتصغير وغير ذلك من خصائص الاسم، وقد نصَّ على ذلك أساطين أئمة العربية، وما وقع في عبارات المتقدمين من التصريح بحرفيتها محمول على المسامحة"(١٩٤) ثم استدلّ بذلك على صدق نبوة النبي صلى الله عليه وسلم.(١٩٥)

---

(١٩١) انظر نظم الدرر (١/٣١).

(١٩٢) انظر الكشاف (١/٢٨، ٢٩)، مفاتيح الغيب (٢/٨)، أبو السعود (١/٢٢)، أنوار التنزيل (١/١٣)، فتح البيان (١/٦٦)، لباب التأويل (١/٢٣)، النسفي (١/٩).

(١٩٣) الكشاف (١/١٩، ٢٠).

(١٩٤) تفسير أبي السعود (١/٢٠). وانظر تفسير النسفي (١/٩).

(١٩٥) تفسير أبي السعود (١/٢٢).

المبحث الثامن: أقوال أخرى

وهناك أقوال أخرى في معنى الأحرف المقطعة في أوائل السور أو حكمتها لم يكتب لها الانتشار، ولم ينقلها غير الآحاد، ولم أجد حولها كلاماً كثيراً. لذا فإنني اكتفي هنا بسياقها على سبيل الاختصار، ومن ذلك:

أولاً: من الأقوال في معاني الأحرف المقطعة

١- قيل: كل حرف منها يشير إلى نعمة من نعم الله، وقيل إلى ملك، وقيل إلى نبي. ذكره الصاوي في حاشيته على الجلالين ولم ينسبه إلى أحد.[١٩٦] وقاله ابن جبير عن ابن عباس كما في المحرر الوجيز.[١٩٧]

٢- أن كل واحدٍ من هذه الحروف يدلُّ على فعلٍ من الأفعال، فالألف معناه: ألفَ الله محمداً فبعثه نبيًّا، واللام: أي لامه الجاحدون. والميم: أي ميم الكافرون: غيظوا وكبتوا بظهور الحق. ذكره الرازي في تفسيره.[١٩٨]

٣- قول أبي بكر التبريزي: "إن الله تعالى علم أن طائفة من هذه الأمة تقول بقدم القرآن، فذكر هذه الحروف تنبيهاً على أن كلامه مؤلف من هذه الحروف، فيجب ألا يكون القرآن قديماً" ذكره الرازي في تفسيره.[١٩٩]

٤- قول القاضي المازري أن "المراد بـ ﴿ الٓمٓ ﴾ أي ﴿ ألمَّ ﴾ بكم ذلك الكتاب أي نزل عليكم. والإلمام الزيارة، وإنما قال الله تعالى ذلك، لأن جبريل عليه السلام نزل به نزول الزائر. ذكره الرازي في تفسيره.[٢٠٠]

٥- أنها رموز لكلمات وجمل لها معاني في اللغة الهيروغليفية (المصرية القديمة) وليست من حروف المعجم المعروفة. وصاحب هذا القول هو سعد عبدالمطلب العدل، وقد ألف كتاباً في ذلك أسماه: "الهيروغليفية تفسر القرآن الكريم".[٢٠١]

ومعنى هذا القول أن النبي صلى الله عليه وسلم والصحابة والتابعون والأجيال المتلاحقة كانوا يجهلون معاني تلك الحروف أو الرموز، لأن أحداً منهم ما كان يعلم عن الهيروغليفة شيئاً، حتى جاء صاحب هذا القول ليعلم الأمة شيئاً في دينها لم يعلمه رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا أصحابه ولا سائر القرون المتقدمة والمتأخرة وهذا لا يقول به عاقل.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية — رحمه الله — "فمن قال عن جبريل ومحمد صلوات الله وسلامه عليهما، وعن الصحابة والتابعين لهم بإحسان وأئمة المسلمين والجماعة: أنهم كانوا لا يعرفون شيئاً من معاني هذه الآيات [أي المتشابهات] بل استأثر الله بعلم معناها كما استأثر بعلم وقت الساعة، وإنما كانوا يقرأون ألفاظاً لا يفهمون لها معنى كما يقرأ الإنسان كلاماً لا يفهم منه شيئاً، فقد كذب على القوم، والنقول المتواترة عنهم تدلّ على نقيض هذا".[٢٠٢]

---

(١٩٦) حاشية الصاوي على الجلالين (١٠/١).

(١٩٧) المحرر الوجيز (٨٢/١).

(١٩٨) مفاتيح الغيب (٧/٢).

(١٩٩) مفاتيح الغيب (٨/٢).

(٢٠٠) نفس المصدر والصفحة.

(٢٠١) لم يكتف صاحب هذا القول بتفسير فواتح السور من الأحرف المقطعة باللغة الهيروغليفية بل إنه تعدى على بعض المفردات القرآنية وفسرها بنفس اللغة كـ ﴿الحطمة﴾ و ﴿عرفات﴾وغيرها.

(٢٠٢) مجموع فتاوى شيخ الإسلام (٤٢٥/١٧).

قلت: فكيف إذا ادعى شخص أنه يفهم ما لم يفهمه رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا الصحابة ولا التابعين ولا الأئمة المعتبرين؟!

ويكفي في بطلان هذا القول أن أحد كبار المتخصصين(٢٠٣) في اللغة المصرية القديمة أنكره واستشنعه ورآه مخالفاً حتى للغة الهيروغليفية التي زعم أنها تفسر القرآن الكريم.

ثانياً: من الأقوال الوارد في الحكمة من الأحرف المقطعة في أوائل السور

١- أنها إمارة قد كان الله تعالى جعلها لأهل الكتاب، أنه سُينزل على محمدٍ كتاباً في أول سورٍ منه حروف مقطعة؛ ذكره ابن عطية في "المحرر الوجيز".(٢٠٤)

٢- وقيل إنها للتعبير بمعنى أن الله تعالى عيَّر عقول الخلق في ابتداء خطابه ليعلموا أن لا سبيل لأحد إلى معرفة خطابه إلا باعترافهم بالعجز عن معرفة كنه حقيقة خطابه. ذكره الخازن في "لباب التأويل".(٢٠٥)

٣- أنها للتعليم: قال عبدالعزيز بن يحيى: إن الله تعالى إنما ذكرها لأن في التقدير كأن الله تعالى قال: اسمعوها مقطعة، حتى إذا وردت عليكم مؤلفة كنتم قد عرفتموها قبل ذلك، كما أن الصبيان يتعلمون هذه الحروف أولاً مفردة، ثم يتعلمون المركبات". ذكره الرازي في تفسيره.(٢٠٦)

٤- أنها من قبيل الثناء على الله تعالى. ذكر الرازي أن ابن الجوزي رواه عن ابن عباس.(٢٠٧)

٥- قول الشيخ محمد متولي الشعراوي أنها ذكرت في القرآن كحروف استقلالية لنعرف ونحن نتعبد بتلاوة القرآن الكريم أنا نأخذ حسـنة على كلّ حرف .... فحينا نقرأ ﴿الٓمٓ﴾ ونحن لا نفهم معناها نعرف أن ثواب القرآن على كل حرف نقرؤه سواء فهمناه أم لم نفهمه.(٢٠٨)

الخاتمة

وفيها: خلاصة القول

من خلال دراسة هذا الموضوع، والنظر في أقوال الأئمة والعلماء في معاني الحروف المقطعة التي افتتحت بها بعض السور؛ يترجح القول بأنها من المتشابه الذي استأثر الله تعالى بعلمه، ولم يجعل لخلقه سبيلاً إلى معرفته، وذلك مثل وقت قيام الساعة، وظهور الدجال، وخروج يأجوج ومأجوج، ونزول عيسى بن مريم وظهور الدابة، وطلوع الشمس من مغربها وكيفية استواء الله على عرشه وغير ذلك. فمعرفة المعنى المراد بالأحرف المقطعة من هذا النوع من المتشابه. أما الحكمة المرادة من إيرادها فمبحث آخر غير هذا.

وقد ترجح لي ذلك بعد البحث للأسباب التالية:

---

(٢٠٣) هو الدكتور عبدالحليم نور الدين أستاذ اللغة المصرية القديمة ورئيس قسم الآثار المصرية بجامعة القاهرة، والأمين العام للمجلس الأعلى للآثار سابقاً. وانظر ردّه على الكتاب والمؤلف في أحد ملاحق الكتاب نفسه ص (١٨٧- ١٩٦).

(٢٠٤) المحرر الوجيز (٨٢/١).

(٢٠٥) لباب التأويل (٢٣/١).

(٢٠٦) نفس المصدر والصفحة.

(٢٠٧) نفس المصدر والصفحة.

(٢٠٨) من خواطر الشيخ حول القرآن الكريم نقلاً عن موقعه على الإنترنت.

أولاً: أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يرد عنه شيء في معاني تلك الحروف مع مسيس الحاجة إلى معرفة ذلك وكثرة وروده في القرآن الكريم.

ثانياً: أن هذا القول مرويّ عن الخلفاء الراشدين الأربعة، وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: "عليكم بسنتي وسنّة الخلفاء الراشدين من بعدي".[(٢٠٩)]

ثالثاً: أنه قول كثير من أهل العلم من الصحابة والتابعين وغيرهم كابن مسعود والشعبي، وأبي صالح، وسفيان الثوري، وعبدالرحمن بن زيد بن أسلم، والحسين بن الفضل والربيع بن خثيم، وأبي بكر الأنباري وجابر بن عبدالله بن رئاب وأبي حاتم وهود ابن محكم الهواري وقد رجحه ابن حبان والقرطبي والسيوطي وغيرهم كما قدمنا.

رابعاً: أنه القول الأسلم والأبعد عن الكلام في كتاب الله تعالى بغير علم ولا برهان.

خامساً: أنها حروف وليست ألفاظاً محددة المعاني معروفة المباني حتى يسهل معرفة معانيها والبحث في مراد الله منها.

سادساً: أن الذين تكلموا فيها من الصحابة والتابعين ومن بعدهم لم يتفقوا على شيء، بل كثرت اختلافاتهم وتضاربت آراؤهم، حتى أن الواحد منهم كان ينقل عنه عدة أقوال في الفاتحة الواحدة.

سابعاً: أن ابن عباس رضي الله عنهما وهو من أعظم المفسرين لهذه الأحرف لم يهتد إلى شيء ولذلك ورد عنه أنه قال: عجزت العلماء عن إدراكها.[(٢١٠)] وروي عنه أيضاً أنها هي المتشابهات.[(٢١١)]

ثامناً: أن العلماء جميعاً متفقون على أنها من المتشابه، فلم أجد من ذكر أنها من المحكم، أما اختلافهم ففي جواز البحث في معانيها؛ منع ذلك بعضهم كالخلفاء الأربعة، وأجازه البعض كابن عباس وغيره.

تاسعاً: القول بأنها من المتشابه الذي لا يعلمه إلا الله ينهي ذلك الاختلاف الذي وصل إلى حدّ التناقض والتخبط في تفسير هذه الحروف، ويقطع الطريق على الذين يُحدثون أقوالاً أخرى مبتدعة فيقول أحدهم: إذا كان السابقون اختلفوا في المسألة على عشرين قولاً، فلماذا لا أكون أنا المجتهد الحادي والعشرين؟ وقد نسي هذا القائل أنَّ للاجتهاد شروطاً لا يتوفر فيه بعضها فضلاً عن استيفائها كلها حتى يسمح له بتصدر مقام الاجتهاد.

عاشراً: القول بأنها من المتشابه لا يقدح في كون القرآن نزل بلسانٍ عربي مبين، لهداية الخلق وإرشادهم إلى سواء السبيل، لأن هذا من باب الابتلاء والاختبار؛ ليهلك من هلك عن بينة بردّ هذه الأحرف وإنكارها، ويحيى من حيَّ عن بينة بقبولها والإيمان بأنها من كتاب الله الذي ﴿ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَـٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾ [سورة فصلت: ٤٢].

حادي عشر: القول بأنها من المتشابه لا يمنع من أن لها معاني عظيمة، استأثر الله تعالى بعلمها.

(٢٠٩) رواه الإمام أحمد في المسند برقم ١٦٦٩٢ أبو داود كتاب السنة باب في لزوم السنة رقم ٤٦٠٧ والترمذي كتاب العلم باب ما جاء في الأخذ بالسنة رقم ٢٦٧٦ وابن ماجه في المقدمة باب إتباع سنة الخلفاء الراشدين المهديين رقم ٤٢.

(٢١٠) تفسير أبي السعود (١/١٢).

(٢١١) ذكره عنه ابن تيمية في مجموع الفتاوى (١٧/٤٢٠).

ثاني عشر: القول بأنها من المتشابه لا يمنع ما ذكره العلماء من حكم في افتتاح بعض السور بهذه الحروف المقطعة.

ومن أبرز العلماء الذين رأيت لهم كلاماً صريحاً في اختيار هذه الأقوال وتضعيف ما سواه الإمام الشوكاني – رحمه الله – ، فقد ذكر كلام الزمخشري وردَّ عليه كما قدمنا، وردَّ كذلك القول بالتحدي وقد ذكرت كلامه في ذلك ورددت عليه، ورد كذلك القول بأن هذه الحروف على مذهب العرب في الاختصار والإيجاز وبين أن هذه الحروف ليست من هذا الجنس لأنه لم يتقدمها ما يدلّ عليها ويفيد معناها كما في كلام العرب.

ثم قال – رحمه الله – : "وإذا عرفت هذا فاعلم أن من تكلم في بيان معاني هذه الحروف جازماً بأن ذلك هو ما أراده الله عزَّ وجلَّ، فقد غلط أقبح الغلط، وركب في فهمه ودعواه أعظم الشطط.... وإذا تقرر لك أنه لا يمكن استفادة ما ادعوه من لغة العرب وعلومها، لم يبق حينئذٍ إلا أحد أمرين:

الأول: التفسير بمحض الرأي الذي ورد النهي عنه والوعيد عليه، وأهل العلم أحق الناس بتجنبه والصّد عنه والتنكب عن طريقه، وهم أتقى لله سبحانه وتعالى من أن يجعلوا كتاب الله سبحانه وتعالى ملعبةً لهم يتلاعبون به، ويضعون حماقات أنظارهم وخزعبلات أفكارهم عليه.

الثاني: التفسير بتوقيف عن صاحب الشرع، وهذا هو المهيع الواضح والسبيل القويم، بل الجادة التي ما سواها مردوم والطريقة العامرة التي ما عداها معدوم، فمن وجد شيئاً من هذا فغير ملوم أن يقول بملء فيه ويتكلم بما وصل إليه علمه. ومن لم يبلغه شيء من ذلك فليقل: لا أدري، أو الله أعلم بمراده.

فقد ثبت النهي عن طلب فهم المتشابه، ومحاولة الوقوف على علمه مع كونه ألفاظاً عربية وتراكيب مفهومة، وقد جعل الله تتبع ذلك صنيع الذين في قلوبهم زيغ، [(٢١٢)] فكيف بما نحن بصدده؟ فإنه ينبغي أن يقال: إنه متشابه المتشابه على فرض أن للفهم إليه سبيلاً ولكلام العرب فيه مدخلاً، فكيف وهو خارج عن ذلك على كلّ تقدير!

.... فإن قلت: هل ثبت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في هذه الفواتح شيء يصلح للتمسك به؟

قلت: لا أعلم أن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلّم تكلم في شيء من معانيها، بل غاية ما ثبت عنه هو مجرد عدد حروفها ... فإن قلت: هل روي عن الصحابة شيء من ذلك بإسناد متصل بقائله أم ليس إلا ما تقدم من حكاية القرطبي عن ابن عباس وعلي؟

---

(٢١٢) قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "إن الله ذم الزائغين بالجهل وسوء القصد، فإنهم يقصدون المتشابه يبتغون تأويله، ولا يعلم تأويله إلا الراسخون في العلم وليسوا منهم، وهم يقصدون الفتنة، لا يقصدون العلم والحق" ثم ذكر شيخ الإسلام الأقوال في المتشابه وبين أن الراسخين في العلم يعلمون معانيه على جميع الأقوال إلا القول الذي ذكر أن المتشابه هو الحروف المقطعة في أوائل السور، فإنه لم يقطع بمعرفة العلماء له بل قال: "هذه الحروف قد تكلم في معناها أكثر الناس، فإن كان معناها معروفاً فقد عرف معنى المتشابه، وأن لم يكن معروفاً وهي المتشابه، كان ما سواها معلوم المعنى وهذا المطلوب". مجموع فتاوى شيخ الإسلام (٤٠٥/١٧، ٤٢٠).

قلت: " قد روى ابن جرير والبيهقي في كتاب الأسماء والصفات عن ابن مسعود أنه قال: ﴿ الٓمٓ ﴾ حروف اشتقت من حروف اسم الله" ثم ذكر الروايات التي رواها ابن جرير وابن أبي حاتم وابن المنذر وابن مردويه والبيهقي في الأسماء والصفات عن ابن عباس وابن مسعود والربيع بن أنس في تفسير هذه الأحرف، وقد ذكرتها جميعاً في مواضعها. ثم قال: "وقد روي نحو هذه التفاسير عن جماعة من التابعين منهم عكرمة والشعبي والسديّ وقتادة ومجاهد والحسن.

فإن قلت: هل يجوز الاقتداء بأحد من الصحابة قال في تفسير شيء من هذه الفواتح قولاً صح إسناده إليه؟

قلت: لا لما قدّمنا، إلا أن يعلم أنه قال ذلك عن علم أخذه عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم.

فإن قلت: هذا مما لا مجال للاجتهاد فيه، ولا مدخل للغة العرب، فلم لا يكون له حكم الرفع؟

قلت: تنزيل هذا منزلة المرفوع وإن قال به طائفة من أهل الأصول وغيرهم، فليس مما ينشرح له صدور المنصفين، ولا سيما إذا كان في مثل هذا المقام وهو التفسير لكلام الله سبحانه، فإنه دخول في أعظم الخطر بما لا برهان عليه صحيح إلا مجرد قولهم: إنه يبعد من الصحابي كلّ البعد أن يقول بمحض رأيه فيما لا مجال فيه للاجتهاد، وليس مجرد هذا الاستبعاد مسوّغاً للوقوع في خطر الوعيد الشديد. على أنه يمكن أن يذهب بعض الصحابة إلى تفسير بعض المتشابه كما تجده كثيراً في تفاسيرهم المنقولة عنهم، ويجعل هذه الفواتح من جملة المتشابه.

ثم ههنا مانع آخر وهو أن المروي عن الصحابة في ذلك مختلف متناقض، فإن عملنا بما قاله أحدهم دون الآخر كان تحكماً لا وجه له، وإن عملنا بالجميع كان عملاً بما هو مختلف متناقض، ولا يجوز.

ثم ههنا مانع غير هذا المانع، وهو أنه لو كان شيء لما قالوه مأخوذاً عن النبي صلى الله عليه وسلم، لا تفقوا عليه، ولم يختلفوا كسائر ما هو مأخوذ عنه، فلما اختلفوا في هذا، علمنا أنه لم يكن مأخوذاً عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم.

ثم لو كان عندهم شيء عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم في هذا لما تركوا حكايته عنه، ورفعه إليه، لا سيما عند اختلافهم، واضطراب أقوالهم في مثل هذا الكلام الذي لا مجال للغة العرب فيه، ولا مدخل لها.

والذي أراه لنفسي، ولكلّ من أحبّ السلامة واقتدى بسلف الأمة: أن لا يتكلم بشيء من ذلك، مع الاعتراف بأن في إنزالها حكمة لله عزّ وجلّ، لا تبلغها عقولنا، ولا تهتدي إليها أفهامنا، وإذا انتهيت إلى السلامة في مداك، فلا تجاوزه."[٢١٣]

هذا فيما يتعلق بتفسير المعنى أما الحكمة واللطائف فأرى أن الأمر في ذلك واسع طالما أن القول له ما يؤيده من اللغة أو من الاستقراء أو السياق أو غير ذلك من المرجحات، والقرآن مليء بالحكم واللطائف وفي كل يوم يتضح للعلماء فيه معنى جديد، فهو كالشجرة الطيبة التي ﴿ تُؤْتِيٓ أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا ﴾ [سورة إبراهيم، ٢٥].

---

(٢١٣) فتح القدير (١/ ٢٩- ٣٢) باختصار.

وقد قال ابن القيم بعد أن ذكر بعض حكم الأحرف المقطعة وهذه قطرة من بحر من بعض أسرار هذه الحروف والله أعلم."[٢١٤]

وقال في موضع آخر: "فمتى لاح لك من هذه الأسرار، وكشف لك عن مكنونها فِكْرٌ، فاشكر الواهب للنعمة، و ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [طه: ١١٤]."[٢١٥]

ومن أصحّ ما ذكره العلماء في هذا السياق كون هذه الأحرف موضوعة للإعجاز والتحدي وقد قال بهذا جمع غفير من أهل العلم قد تقدم ذكرهم، ولا يعترض على ذلك بأن هذا القول لم يقل به صحابي ولا تابعي، لأن هؤلاء كانوا يشتغلون بتفسير المعنى غالباً، وأما الأسرار والحكم واللطائف فقد توسع فيها من جاء بعدهم، وهي ليست تفسيراً لمعاني القرآن، ولم يجزم صاحبها بأنها مراد الله سبحانه، وإنما يقول هذا ما فهمته أنا في سبب افتتاح بعض سور القرآن بالأحرف الهجائية المقطعة.

وللإمام ابن كثير – رحمه الله – نصٌّ يوضح أن هناك فرقاً بين الأقوال المتعلقة بالمعنى والأقوال المتعلقة بالحكمة، وقد ذكرنا بعضه إلا أننا نسوقه بتمامه لأهميته، فقد قال رحمه الله: "... والمقام الآخر في الحكمة التي اقتضت إيراد هذه الحروف في أوائل السور ما هي؟ مع قطع النظر عن معانيها في أنفسها.

فقال بعضهم: إنما ذكرت ليعرف بها أوائل السور، حكاه ابن جرير وهذا ضعيف، لأن الفصل حاصل بدونها فيما لم تُذكر، وفيما ذكرت فيه البسملة تلاوة وكتابة.

وقال آخرون: بل ابتدئ بها لتُفتح باستماعها أسماع المشركين إذ تواصوا بالإعراض عن القرآن، حتى إذا استمعوا له تلا عليهم المؤلَّف منه، حكاه ابن جرير أيضاً وهو ضعيف.

وقال آخرون: بل إنما ذكرت هذه الحروف في أوائل السور التي ذكرت فيها بياناً لأعجاز القرآن وأن الخلق عاجزون عن معارضته بمثله، هذا مع أنه مركب من هذه الحروف المقطعة التي يتخاطبون بها"[٢١٦] ثم مال – رحمه الله –إلى هذا القول، وقد تقدم كلامه في ذلك.

ولا يمنع من هذا ما ذكره ابن القيم – رحمه الله – من مناسبة هذه الحروف بعضها لبعض من ناحية المخارج والصفات، على ما ذكره، ومناسبة الحروف المفردة كـ ﴿ق﴾ و ﴿ص﴾ لموضوعات السور التي افتتحت بها.

والله أعلم وأحكم وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع العربية

السيوطي، جلال الدين. *الإتقان في علوم القرآن.* شركة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة: الطبعة الرابعة، ١٣٩٨هـ.

العثيمين، محمد بن صالح. *أحكام من القرآن الكريم.* دار الوطن، الرياض: الطبعة الأولى،

(٢١٤) بدائع الفوائد (٣/١٤٩).

(٢١٥) بدائع الفوائد (١/١٦٢).

(٢١٦) تفسير ابن كثير (١/٥٥).

١٤٢٦هـ- ٢٠٠٦م.

العمادي، أبو السعود محمد بن محمد. إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربي، بيروت: الطبعة الأولى.

البيهقي، أحمد بن الحسين. *الأسماء والصفات*. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى.

الشنقيطي، محمد الأمين. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. الطبعة الأولى على نفقة الأمير أحمد ابن عبدالعزيز آل سعود ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب. *إعجاز القرآن*. تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ.

العكبري، عبدالله بن الحسين. *إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن*. أبو البقاء دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م.

البيضاوي، ناصر الدين. *أنوار التنزيل*. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

الجزائري، أبو بكر. *أيسر التفاسير*، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

لابن القيم. *بدائع الفوائد*، دار الكتاب العربي، بيروت: الطبعة الأولى، بدون تاريخ.

الزركشي، بدر الدين. *البرهان في علوم القرآن*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، بيروت: الطبعة الثالثة، ١٤٠٠هـ.

صقر، السيد أحمد. *تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة*. شرح: دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الثالثة، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م.

ابن كثير، أبو الفداء. *تفسير القرآن العظيم*. دار الريان، بيروت: الطبعة الرابعة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

تفسير النسفي. دار الكتاب العربي، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

حجازي، د. محمد محمود. *التفسير الواضح*. دار الكتاب العربي، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م.

القاسم، أحمد بن عبدالرحمن. *تفسير القرآن بالقرآن والسنة والآثار*. الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.

الطيب، أسعد محمد. تفسير ابن أبي حاتم. تحقيق: مكتبة: نزار الباز، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.

السمعاني، أبو المظفر. *تفسير القرآن*. تحقيق غنيم عباس وياسر إبراهيم. دار الوطن، الرياض، الطبعة الأولى.

الصنعاني، عبدالرزاق بن همام. *تفسير القرآن*، تحقيق د. مصطفى مسلم، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ.

الوهيبي، عبدالله بن إبــراهيم. *تفسير القرآن للعز بن عبدالسلام*. تحقيق، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ- ١٩٩٦م.

الشدي، د. عادل. *تفسير الراغب الأصفهاني من أول سورة آل عمران وحتى الآية رقم١١٣ من سورة النساء*. تحقيق: دار الوطن، الرياض: الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ.

العثيمين، محمد بن صالح. *تفسير سورة يس*. مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة: الطبعة الأولى. بدون تاريخ.

الزحيلي، المنير. *التفسير*. وهبة دار الفكر المعاصى، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ.

طنطاوي، سيد محمد. *التفسير الوسيط*. دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ١٩٩٨م.

رضا، محمد رشيد. *تفسير المنار*. دار المنار، مصر: الطبعة الرابعة، ١٣٧٣هـ.

المراغي، أحمد مصطفى. *تفسير المراغي*. دار الفكر، بيروت: الطبعة الثالثة ١٩٩٤م.

ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. مطبعة عيسى الحلبي وشركاه، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٣٨٤هـ.

تهذيب التهذيب ابن حجر العسقلاني. القاهرة، دار الكتاب الإسلامي، الطبعة الأولى، بدون تاريخ.

الحمد، عبدالقادر شيبه. *تهذيب التفسير*. مكتبة المعارف، الرياض، ١٤١٤هـ.

السعدي، عبدالرحمن. *تيسير الكريم الرحمن*. دار المدني، جدة، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ.

القرطبي، أبو عبدالله . *الجامع لأحكام القرآن*. دار إحياء التراث العربي، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن*، دار الفكر، بيروت: الطبعة الأولى ١٤٠٥هـ - ١٩٨٤م.

الثعالبي، لعبد الرحمن . *الجواهر الحسان*. تحقيق: أبي محمد الغماري، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

الصاوي، أحمد بن محمد . *حاشية الصاوي على الجلالين*. ضبط وتصحيح: محمد عبدالسلام شاهين. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٥هـ- ١٩٩٥م.

السيوطي، جلال الدين . *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى.

الآلوسي، شهاب الدين. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. دار إحياء التراث العربي، بيروت.

ابن الجوزي، أبو الفرج . *زاد المسير في علم التفسير*. المكتب الإسلامي، بيروت: الطبعة الرابعة، - ١٩٨٧م.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، دار السلام، الرياض: الطبعة الثانية، ١٤١٩هـ.

عبدالباقي، محمد فؤاد. *صحيح مسلم*. تحقيق وتصحيح وترقيم: رئاسة البحوث العلمية والإفتاء، الرياض ١٤٠٠هـ.

خان، صديق حسن. *فتح البيان في مقاصد القرآن*. عني بطبعه عبدالله الأنصاري. المكتبة العصرية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

الشوكاني، لمحمد بن علي. *فتح القدير*، الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير. دار الفكر، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤٠١هـ-١٩٨١م.

نصار، د. حسين. *فواتح سور القرآن*. مكتبة الخانجي، القاهرة: الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. دار الشروق، القاهرة.

كشك، عبدالحميد. *في رحاب التفسير*. المكتب المصري الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى ١٩٩٤م.

يوسف، حسن. *القول المبين في تفسير سورة يس*. مركز الكتاب للنشر، مصر، ١٤١٢هـ.

أحمد، مصطفى حسين. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل. للزمخشري، ضبط وتصحيح. دار الكتاب العربي، بيروت: الطبعة الثالثة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧.

الخازن، علاء الدين علي بن محمد. *لباب التأويل*. ضبط: عبدالسلام شاهين. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

الصالح، د. صبحي . *مباحث في علوم القرآن*. دار العلم للملايين، بيروت: الطبعة العاشرة ١٩٧٧م.

العدل، سعد عبدالمطلب . *الهيروغليفية تفسّر القرآن الكريم*. مكتبة مدبولي، القاهرة: الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

ابن قاسم، عبدالرحمن وابنه محمد. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء، الرياض، تصويراً عن الطبعة الأولى ١٣٩٨هـ.

محمد، عبدالسلام عبدالشافي. *المحرر الوجيز لابن عطية الأندلسي*. تحقيق. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م.

ضميرية، عثمان جمعة وآخرين.. *معالم التنزيل للبغوي*. تحقيق، دار طيبة، الرياض: الطبعة الأولى ١٤١٤هـ- ١٩٩٣م.

الصابوني، محمد علي. *معاني القرآن* . أبو جعفر النحاس، تحقيق، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ.

الرازي، فخر الدين. *مفاتيح الغيب*. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م.

المرعشلي، يوسف. *نزهة القلوب في تفسير غريب القرآن*، لأبي بكر السجستاني، تحقيق، دار المعرفة، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ.

البقاعي، برهان الدين . *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور.* تحقيق: عبدالرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

الماوردي، للقاضي. *النكت والعيون.* مراجعة السيد عبدالمقصود، دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى.

أبو العلا، محمد مصطفى. *نور الإيمان في تفسير القرآن.* دار البشائر، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ.

الرومي، أ.د. **فهد.** *وجوه التحدي والإعجاز في الأحرف المقطعة في أوائل السور.* مكتبة التوبة. الرياض: الطبعة الأولى ١٤١٧هـ.

ضيف، شوقي. *الوجيز في تفسير القرآن.* دار المعارف، مصر، ١٩٩٤م.

الواحدي، أبي الحسن. *الوسيط.* تحقيق: عادل عبدالموجود وآخرين، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

Split Letters Prefixing Quranic Chapters: An Interpretive Study

Adel Ali Al-Shddy
Assistant Professor Dept. of Islamic Culture College of Education
King Saud University

(Received 3/1/1427H; accepted for publication 29/2/1428H.)

Abstract. The study handles a case that is object of different scholars' opinions, a difference that in many times reaches the extent of contradiction. The reason behind the discrepancy emerges in the first place due to their disagreement on how to regard the Arabic split letters that prefix some Quranic chapters, namely whether they belong to the "Muhkam" (the meaning of which is judged, firm and decisive), or to the "Mutashabih" (permitting many facets of interpretation, and their actual meaning is not known exactly).

The study highlights the importance of this topic, since these letters belong to the Quran, which Allah ordered to ponder on, to interpret and to understand. In addition, some of these letters constitute a complete verse, sometimes even two, and for eloquent people, the beginning of a text draws the attention to its content and points to its purpose. The statements reported from many of the early Muslims "Salat", including a group of Prophet Muhammad's companions (Sahaba), in what concerns these split letters indicate the importance of posing the issue; not to mention the many irrational and illogical arguments interpreting the meaning of these letters, and which can only be repelled though study of the case.

A noticeable point in this case is the variant opinions of the scholars with regard to the meaning of the split letters; whereas some deemed them as "Mutashabih" which only Allah knows the meaning of, others claimed that they epresent names of Allah or of the Quran or of some of its chapters and sections. A third group went too far in believing that they are symbols for words in other non-Arabic languages like the Hieroglyphs, or refer to certain events using some arithmetical calculations. In the first chapter, which comprises eight subjects, the researcher details all these opinions and highlights the strong and weak sides in each of them.

Another point of discussion that the researcher was keen to put forth was the fact that some people confuse the opinions related to the meaning of the split letters with those interpreting the reason and secret behind beginning some Quranic chapters with these letters. For this point, the researcher dedicated a chapter constituting seven subjects, which handle the challenge, the inimitability and the differentiation between the Quranic chapters, in addition to inciting people to listen to the Quran and demonstrating the linguistic and thematic wondrous nature of the Quran.

The researcher concluded his study by summing up the most preponderant opinion with regard to the meaning and the purpose of the split letters at the beginning of the Quranic chapters.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١)، ص ص ١٨١-٢١٨، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

مسائل الاعتقاد من خلال آيات الجهاد (مسائل التوحيد)

خالد بن إبراهيم الذبيان

أستاذ مشارك، كلية الملك فيصل الجوية،

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٧/ ١١/ ١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٢٩/٢/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. يتناول البحث موضوع الجهاد في سبيل الله وارتباطه بالعقيدة الإسلامية، مع بيان واقع بعض الناس من الجهاد بين مغالي فيه ومجاف عنه وموضحاً المنهج الوسط المعتمد على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ وفق فهم سلف الأمة من الصحابة والتابعين، ثم تناول البحث ارتباط الجهاد بالعقيدة الإسلامية، وذلك من خلال المفردات التالية: أبرز مسائل توحيد الألوهية في آيات الجهاد. وأبرز مسائل توحيد الربوبية في آيات الجهاد. وأبرز مسائل توحيد الأسماء والصفات في آيات الجهاد.

وبكل فقرة من فقرات البحث يستشهد بما يظهر من دلالة الآيات في المجال العقدي، وقد استن بمنهجية مفسري آيات الأحكام كالقرطبي وابن العربي المالكي وغيرهما. ويهدف البحث إلى تحقيق الأمور التالية: بيان وحدة أحكام الشريعة والفقه الإسلامي، فعلوم العقيدة مرتبطة بعلوم الفقه، ومسائل العبادات مرتبطة بمسائل المعاملات، ومن الأهداف أهمية علوم العقائد وتأصيلها بالكتاب والسنة، وبخاصة مسائل التوحيد التي لا يسع الخلاف فيها. ومن الأهداف: تطبيق مبدأ التدبر لكلام الله كما قال تعالى ﴿كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الأَلْبَابِ﴾ ومن الأهداف: إضافة بحث يتعلق في أعظم مهمة للعسكريين وهو موضوع الجهاد في سبيل الله، إلى الدراسات والأبحاث العسكرية.

وختم الباحث بحثه بأهم النتائج التي وصل إليها من خلال بحثه، ومنها: ضرورة تربية العسكريين وهم المناط بهم الجهاد في سبيل الله، تربية عقدية مرتبطة بكتاب الله تعالى. وضرورة بناء الأجيال على الفقه والتدبر لكلام الله، وإزالة الشبه التي يثيرها أعداء الدين حول أهداف الجهاد في سبيل الله، ومقاصده. وإن الجهاد في سبيل الله عبادة جليلة، وعقيدة سامية، سلكها الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، وسار على آثارهم أتباعهم من العلماء والأمراء، وهو ماض مع البر والفاجر إلى يوم القيامة.

المقدمـــــــة

إن الحمد لله ، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله . . . وبعد:

لقد أنزل الله القرآن الكريم للعمل به، والدعوة إليه، كما قال ﴿ وَإِنَّهُۥ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْـَٔلُونَ ﴾[١] وأمر سبحانه بتدبر آياته وأحكامه، كما قال ﴿ وَهَٰذَا كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ مُبَارَكٌ فَٱتَّبِعُوهُ وَٱتَّقُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾[٢].وقال عن تدبره ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾[٣].

ومن أبرز ما يظهر من جهود العلماء في تدبر القرآن الكريم، استظهار الأحكام والحكم من الآيات القرآنية، وهي الآيات الوارد فيها ذكر الحلال والحرام، والأمر والنهي، وبيان تفاصيل الأحكام التعبدية، مثل ذلك أحكام الصلاة، والزكاة، والصوم، والحج لبيت الله، ومسائل المواريث، وأحوال الطلاق ...الخ من الأحكام الشرعية.

(١) سورة الزخرف- (٤٤).

(٢) سورة الأنعام- (٥٥).

(٣) سورة ص- (٢٩).

وقد قال القرطبي في مقدمة كتابه: (جعل إلى رسوله ﷺ بيان ما كان منه مجملا، وتفسير ما كان منه مشكلا، وتحقيق ما كان منه محتملا، ليكون له مع تبليغ الرسالة ظهور الاختصاص به، ومنزلة التفويض إليه، قال الله تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[٤].

ثم جعل إلى العلماء بعد رسول الله ﷺ استنباط مانبه على معانيه، وأشار إلى أصوله ليتوصلوا باجتهاد فيه إلى علم المراد، فيمتازوا بذلك عن غيرهم، ويختصوا بثواب اجتهادهم، قال الله تعالى: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ﴾[٥].

فصار الكتاب أصلا والسنة له بيانا، واستنباط العلماء له إيضاحا وتبيانا. فالحمد لله الذي جعل صدورنا أوعية كتابه، وآذاننا موارد سنن نبيه، وهممنا مصروفة إلى تعلمهما والبحث عن معانيهما وغرائبهما، طالبين بذلك رضا رب العالمين، ومتدرجين به إلى علم الملة والدين[٦].

ومن أبرز معاني تدبر آيات القرآن الكريم النظر والتفكر في دلالات الآيات، وما تحتويه من

(٤) سورة النحل- (٤٤).

(٥) سورة المجادلة- (١١).

(٦) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ٢/١- دار الكتب المصرية- ط:٢- ١٣٧٢هـ.

أحكام، وهو ما أقدمه في هذا البحث عن مسائل الاعتقاد من خلال آيات الجهاد، وهي الآيات التي تبين تفاصيل غزوات الرسول ﷺ وجهاده مع الكفار، أو الآيات التي تدل على أوامر وأحكام وآداب للمجاهدين في سبيل الله.

إن علماء السلف تناقلوا في أقوالهم ومصنفاتهم مسمى (آيات الجهاد) أو (آية السيف)، فقد نقل عن ابن عباس وقتادة رضي الله عنهما، عند قوله تعالى﴿ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾[٧]: (نزلت هذه الآية في الابتداء ثم نسختها آية السيف)[٨].

وعند تفسير قوله تعالى﴿ وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا ﴾[٩]، قال التابعي سعيد ابن جبير: (نسخ إطعام المسكين آية الصدقات، وإطعام الأسير آية السيف)[١٠].

وقال البقاعي حينما تحدث عن سورة النساء: (إن آيات الجهاد في هذه السورة معلمة للحذر خوف الضرر، مرشدة إلى إتقان المكائد للتخلص من الخطر، وكان ذلك مظنة لمتابعة النفس والمبالغة فيه، وهو مظنة للتواني في أمر الجهاد)[١١].

وقد استخدم ابن تيمية مسمى (آيات الجهاد) فعند تعليقاته على قول الله تعالى ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ ۚ وَلَا تَكُن لِّلْخَائِنِينَ خَصِيمًا ﴾[١٢] قال: (ذكر بعد آيات الجهاد إنزال الكتاب على رسول الله ليحكم بين الناس بما أراه الله ونهيه عن ضد ذلك)[١٣].

كما نقل العلماء المعاصرون لفظ (آيات الجهاد) في كتبهم مثال ذلك قول الشيخ ابن سعدي عند تفسير قوله تعالى ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾[١٤] قال: (إن الله أمر بالقتال ليكون الدين كله لله، ولدفع اعتداء المعتدين على الدين. وأجمع المسلمون على أن الجهاد ماض مع البر والفاجر، وأنه من الفروض المستمرة الجهاد القولي والجهاد الفعلي. فمن ظن من المفسرين أن هذه الآية تنافي آيات الجهاد، فجزم بأنها منسوخة فقوله

---

(٧) سورة البقرة- (٨٣).

(٨) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ١٦/٢.وتفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ١٧١/١- مطبعة الشعب- القاهرة.

(٩) سورة الإنسان- (٨).

(١٠) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ١٢٩/١٩.

(١١) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور- إبراهيم بن عمر البقاعي - ٢٦٠/٢.

(١٢) سورة النساء- (١٠٥).

(١٣) مجموع فتاوى ابن تيمية- ٢٥٩/٣ - مكتبة المعارف- الرباط.

(١٤) سورة البقرة- (٢٥٦).

ضعيف، لفظا ومعنى، كما هو واضح بين لمن تدبر الآية الكريمة، كما نبهنا عليه)[١٥].

أسباب اختيار الموضوع

إن موضوع العقيدة من أهم مباحث الدين، وقد عمدت في هذا البحث أن أستخرج مسائل في التوحيد من خلال آيات الجهاد، وذلك للأسباب التالية:

١- بيان وحدة أحكام الشريعة والفقه الإسلامي، فعلوم العقيدة مرتبطة بعلوم الفقه، ومسائل العبادات مرتبط بمسائل المعاملات.

٢- أهمية علوم العقائد وتأصيلها بالكتاب والسنة، وبخاصة مسائل التوحيد التي لا يسع الخلاف فيها.

٣- التأسي بعلماء السلف رحمهم الله في تصنيف آيات الأحكام، كالإمام القرطبي، والإمام ابن العربي.. وغيرهما.

٤- إن الجهاد في سبيل الله له أهمية ومنزلة من الدين، كما ثبت ذلك في نصوص الكتاب والسنة، ولذا أردت من خلال هذا البحث إبراز الجانب العقدي في أحكام الجهاد.

٥- تطبيق مبدأ التدبر لكلام الله كما قال تعالى ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾[١٦]، وتنفيذ توصية الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه، حينما سأله أبوجحيفة رضي الله عنه قال: قلت لعلي رضي الله عنه: هل عندكم شيء من الوحي إلا ما في كتاب الله؟ قال: (لا، والذي فلق الحبة وبرأ النسمة ما أعلمه، إلا فهماً يعطيه الله رجلاً في القرآن ..)[١٧].

٦- إضافة بحث يتعلق في أعظم مهمة للعسكريين وهو موضوع الجهاد في سبيل الله، إلى الدراسات والأبحاث العسكرية.

خطة البحث

وبعد الاستخارة لله تعالى واستشارة أهل العلم، وبالنظر إلى عدد الآيات التي تتناول موضوع الجهاد وجاء ذكر مسألة أو مسائل في العقيدة فيها، فقد قسمت المبحث إلى ما يلي:

المطلب الأول: أهمية الجهاد في حماية ونشر العقيدة الإسلامية.

المطلب الثاني: أبرز مسائل توحيد الألوهية في آيات الجهاد .

المطلب الثالث: أبرز مسائل توحيد الربوبية في آيات الجهاد.

---

(١٥) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- السعدي- ٩٢- مؤسسة الرسالة- الطبعة : الأولى ١٤٢٠هـ.

(١٦) سورة ص- (٢٩).

(١٧) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب فكاك الأسير- رقم (٢٨٢٠).

المطلب الرابع: أبرز مسائل توحيد الأسماء والصفات في آيات الجهاد.

أهم نتائج البحث.

فهرس المراجع.

فهرس الموضوعات.

المطلب الأول: أهمية الجهاد في حماية ونشر العقيدة الإسلامية

أصيبت الأمة الإسلامية في هذا العصر بفتنة الفهم التغريبي للنصوص الشرعية، والأحكام التعبدية، وهي إصابة في أصل قوام الأمة، وإنفراد سيادتها وشهادتها على الأمم، كما قال تعالى ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾[١٨]. قال ابن كثير: (وإنما حازت هذه الأمة قَصَبَ السَّبْق إلى الخيرات بنبيها محمد ﷺ فإنه أشرفُ خلق الله أكرم الرسل على الله، وبعثه الله بشرع كامل عظيم لم يُعْطه نبيًّا قبله ولا رسولا من الرسل. فالعمل على منهاجه وسبيله، يقوم القليلُ منه ما لا يقوم العملُ الكثيرُ من أعمال غيرهم مقامه)[١٩].

(١٨) سورة آل عمران- (١١٠).

(١٩) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٢/٧٧. وانظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٥/٦٧١- مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية- دار هجر- القاهرة- ط:١- ١٤٢٢هـ

وأما ما يتعلق في موضوع الجهاد في سبيل الله، وهو مجال بحثنا، فقد ظهر الانحراف في مفهومه نتيجة للتغريب في بأمرين:

١- إن الجهاد هو هدر لمقدرات الأمم، وقتل لشعوبها، وقضاء على اقتصادها، ويمكن الحصول على المراد تحصيله بالطرق السلمية، وقاعات المؤتمرات، فالمسلم بطبعه مسالم.

٢- إن الجهاد في سبيل الله ترفع راياته، وتتحرك عواطف المسلمين بتجهيز ما يلزم تجهيزه، ويقاتل تحت أي راية، وينابذ الكفار بلا قيادة وإمرة أو ولاية.

وكلا الطريقين[٢٠] لم يسلكا مسلك الكتاب والسنة، الذي جاء بتقرير مشروعية الجهاد، وبيان فضله، وتحديد الحكم من مشروعيته، وضبط أحكامه.

(٢٠) انظر عن هذه الأفكار: أهمية الجهاد في نشر الدعوة الإسلامية- علي العلياني- ٣١٨- دار طيبة- الرياض- ط:١- ١٤٠٥هـ. ومنهج المدرسة العقلية الحديثة في التفسير- فهد الرومي- مؤسسة الرسالة- بيروت- ط:١- ١٤٠١هـ. والقانون الدولي العام- أبوهيف- ٩٢٣- منشأة المعارف بالإسكندرية- ط:١٢- ١٩٧٥م. وتحريم الحروب في العلاقات الدولية- يحيى الشيمي-٦٤٥- القضاء العسكري- ١٩٧٦م. والجهاد في سبيل الله حقيقة وغايته- عبدالله القادري- دار المنار- جدة- ط:١- ١٤٠٥هـ

وقبل بيان مسائل الاعتقاد في آيات الجهاد، أبين أبرز مقاصد وأهداف الجهاد في الشريعة الإسلامية، والتي من أجلها شرع الجهاد في سبيل الله.

تعريف الجهاد

عرف علماء اللغة الجهاد بأنه: جاهَدَ العدوَّ مُجاهَدة وجِهاداً قاتله وجاهَد في سبيل الله. وفي الحديث (لا هِجرة بعد الفتح ولكن جِهاد ونِيَّةٌ). الجهاد محاربة الأَعداء وهو المبالغة واستفراغ ما في الوسع والطاقة من قول أَو فعل. والمراد بـ(ـالنية): إِخلاص العمل لله، أَي أَنه لم يبق بعد فتح مكة هجرة لأَنها قد صارت دار إِسلام وإِنما هو الإِخلاص في الجهاد وقتال الكفار. والجهاد المبالغة واستفراغ الوسع في الحرب أَو اللسان أَو ما أَطاق من شيء)[٢١].

ويتفق التعريف اللغوي للجهاد مع التعريف الشرعي، فقد عرف العلماء الجهاد بأنه: (بذل الجهد في قتال الكفار)[٢٢] وقالوا عنه أن الجهاد، يعني: (قتال الكفار لنصرة الإسلام وإعلاء كلمة الله)[٢٣] وقالوا عن الجهاد بأنه (الدعاء إلى الدين الحق وقتال من لم يقبله)[٢٤].

(٢١) لسان العرب –ابن المنظور- مادة (جهد)- ١٣٣/٣- دار صادر.

(٢٢) فتح الباري- ابن حجر- ٢/٦- المكتبة السلفية- القاهرة- الطبعة الرابعة- ١٤٠٨هـ

(٢٣) إرشاد الساري- القسطلاني- ٣١/٥- بهماشه صحيح مسلم بشرح النووي- .مكتبة المثنى- بغداد.

(٢٤) حاشية رد المحتار- ابن عابدين- ١٢١/٤- دار الفكر بيروت – لبنان- ١٤١٥هـ.

لقد فقه العلماء أن الجهاد يعني بذلاً وتضحية، ومبالغة في استفراغ الطاقة والمال والجهد، من أجل تبليغ دين الله للعالمين.

أهداف الجهاد وغايته

من خلال التعريفات السابقة يظهر الرد على الموقفين السابقين من الجهاد، وقد أوضح علماء الشريعة أن للجهاد غايات، من أبرزها:

١- إعلاء كلمة الله وإذلال الشرك وأهله

وهذا المقصد الأعظم من مشروعية الجهاد في سبيل الله، وجاءت النصوص الشرعية بهذا الأصل، كقوله تعالى ﴿ وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ لِلَّهِ فَإِنِ ٱنتَهَوْاْ فَلَا عُدْوَٰنَ إِلَّا عَلَى ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾[٢٥]. واتفقت أقوال عدد من الصحابة والتابعين على أن المراد (بالفتنة) هو الشرك[٢٦]، وأن المقاتلة تستمر حتى يظهر دين الله على سائر الأديان[٢٧].

ويتفق النص القرآني والفهم السلفي للآيات، مع النص النبوي في مشروعية الجهاد كقول النبي ﷺ: (أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة

(٢٥) سورة البقرة- (١٩٣).

(٢٦) انظر: تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٣٢٩/١.

(٢٧) انظر: زاد المسير- ابن الجوزي- ٢٠٠/١- المكتب الإسلامي- بيروت- ط:٣- ١٤٠٤هـ

فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحق الإسلام وحسابهم على الله)[٢٨].

ولما سئل الرسول ﷺ عن مقاصد الناس من الجهاد، والتي حصرها السائل بقوله: يقاتل للمغنم والرجل يقاتل للذكر والرجل يقاتل ليرى مكانه، فمن في سبيل الله؟ قال ﷺ: (من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله)[٢٩].

وتناقلت أصحاب النبي ﷺ ورضي الله عنهم هذا المقصد من الجهاد، فلما وقف المغيرة بن شعبة رضي الله عنه أمام قادة الفرس مبيناً لهم مقصد الجهاد في الشريعة الإسلامية، قائلاً لهم: (..أمرنا نبينا رسول ربنا ﷺ أن نقاتلكم حتى تعبدوا الله وحده أو تؤدوا الجزية وأخبرنا نبينا ﷺ عن رسالة ربنا أنه من قتل منا صار إلى الجنة في نعيم لم ير مثلها قط ومن بقي منا ملك رقابكم)[٣٠].

وأكد هذا المفهوم علماء الأمة، فيقول الشافعي: (فدل كتاب الله عزوجل وسنة نبيه ﷺ على أن فرض الجهاد إنما هو على أن يقوم به من فيه كفاية للقيام به حتى يجتمع أمران: أحدهما: أن يكون بإزاء العدو المخوف على المسلمين من يمنعه. والآخر: أن يجاهد من المسلمين من في جهاده كفاية حتى يسلم أهل الأوثان أو يعطى أهل الكتاب الجزية)[٣١]. فالجهاد نصرة للدين، أو إذلال للمشركين.

وقال ابن القيم عن المقصد الأعظم من مشروعية الجهاد: (أن تكون كلمة اللّه هي العليا، ويكون الدين كله لله. .. فإن من كون الدين كله لله إذلال الكفر وأهله وصغاره وضرب الجزية على رؤوس أهله، والرق على رقابهم، فهذا من دين الله، ولا يناقض هذا إلا ترك الكفار على عزهم وإقامة دينهم كما يحبون، بحيث تكون لهم الشوكة والكلمة)[٣٢].

٢-حماية الدولة الإسلامية

من المقاصد العظيمة للجهاد حماية الدولة الإسلامية من أعدائها، وقد أخبر المولى عز وجل ﴿ فَٱلَّذِينَ هَاجَرُواْ وَأُخۡرِجُواْ مِن دِيَٰرِهِمۡ وَأُوذُواْ فِي سَبِيلِي وَقَٰتَلُواْ وَقُتِلُواْ لَأُكَفِّرَنَّ عَنۡهُمۡ سَيِّـَٔاتِهِمۡ وَلَأُدۡخِلَنَّهُمۡ جَنَّٰتٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ ثَوَابًا

---

(٢٨) صحيح البخاري- كتاب الإيمان- باب فإن تابوا وأقاموا الصلاة- رقم الحديث (٢٤)

(٢٩) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب من قاتل لتكون كلمة الله- رقم (٢٥٩٩).

(٣٠) صحيح البخاري- كتاب الجزية- باب الجزية والموادعة مع أهل الحرب- رقم (٢٩٢٥).

(٣١) الأم -الشافعي- ١٦٧/٤- دار المعرفة- بيروت- لبنان- ط:٢- ١٣٩٣هـ.

(٣٢) أحكام أهل الذمة - ١٨/١- تحقيق صحبي الصالح- دار العلم للملايين- بيروت- لبنان- ط:٢- ١٤٠١هـ.

﴿مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ ﴾[٣٣]. وما تدل عليه الآية أن المشركين ضايقوهم بالأذى حتى ألجؤوهم إلى الخروج من بين أظهرهم؛ ولهذا قال: {وَأُوذُوا فِي سَبِيلِي} أي: إنما كان ذنبُهم إلى الناس أنهم آمنوا بالله وحده[٣٤].

وأمر الله أهل الإيمان بالصبر والمصابرة، وكذلك بالمرابطة، كما قال تعالى ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱصْبِرُوا۟ وَصَابِرُوا۟ وَرَابِطُوا۟ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[٣٥]. قال الشوكاني: (صابروا العدّو في الحرب. قوله: {وَرَابِطُواْ} أي: أقيموا في الثغور رابطين خيلكم فيها، كما يربطها أعداؤكم وهذا قول جمهور المفسرين)[٣٦].

والمرابطة تعني ملازمة الثغور وحراسة حدود الدولة الإسلامية من أعدائها[٣٧]، وقد ثبتت أحاديث كثيرة في فضل المرابطة، منها: قال رسول الله ﷺ: (كل ميت يختم على عمله إلا الذي مات مرابطا في سبيل الله فإنه ينمى له عمله إلى يوم القيامة ويأمن من فتنة القبر..)[٣٨].

عن أبي هريرة قال قال رسول الله ﷺ: (من مات مرابطا وقي فتنة القبر وأومن من الفزع الأكبر وغدي عليه وريح برزقه من الجنة وكتب له أجر المرابط إلى يوم القيامة)[٣٩].

وقد جهز النبي ﷺ جيشاً في غزوة أحد وكذلك في غزوة الأحزاب (الخندق) حماية للدولة الإسلامية (المدينة النبوية) حينما حاصرتها جيوش المشركين، وقال تعالى ﴿ وَرَدَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِغَيْظِهِمْ لَمْ يَنَالُوا۟ خَيْرًا ۚ وَكَفَى ٱللَّهُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلْقِتَالَ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ قَوِيًّا عَزِيزًا ﴾[٤٠]. وكذلك فعل النبي ﷺ في غزوة تبوك، وقد بعث رسول الله ﷺ إلى بني لحيان: (ليخرج من كل رجلين رجل ثم قال للقاعد أيكم خلف الخارج في أهله وماله بخير كان له مثل نصف أجر الخارج)[٤١].

(٣٣) سورة آل عمران- (١٩٥).

(٣٤) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير - ١٦٥/٢.

(٣٥) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٣٢٢/٦.

(٣٦) فتح القدير –الشوكاني- ٤١٣/١- دار المعرفة- بيروت- لبنان.

(٣٧) انظر: الأم- الشافعي- ١٦٩/٤. وكشاف القناع- البهوتي- ١٢٦٣/٤- مكتبة الباز- السعودية- مكة المكرمة- ط:٢- ١٤١٨هـ. والمغني- ابن قدامه- ١٨/١٣- دار عالم الكتب- السعودية- الرياض- ط:٣- ١٤١٧هـ

(٣٨) سنن الترمذي- كتاب فضائل الجهاد–باب فضل من مات مرابطا–رقم الحديث (١٥٤٦) وقال الترمذي: حديث حسن صحيح.

(٣٩) مسند الإمام أحمد- ٤٠٤/٢. وقال الألباني: حديث صحيح. –صحيح الترغيب والترهيب- ٣٢/٢- مكتبة المعارف- الرياض.

(٤٠) سورة الأحزاب- (٢٥).

(٤١) صحيح مسلم- كتاب الإمارة- باب إعانة الغازي في سبيل الله- رقم (٣٥١٤).

٣- إنقاذ المستضعفين من المسلمين

ومن مقاصد الجهاد في سبيل الله إنقاذ المستضعفين من المسلمين، وإن مبادئ الحق لا بد أن تسندها القوة، وإن الشواهد التاريخية تؤكد إحترام الحق الذي تحرسه القوة وأهله، وظهور هيبتهم على أعدائهم، مما يؤدي إلى دخول الناس في دين الله أفواجاً، ولهذا نزلت آيات تحث المؤمنين على نصرة المستضعفين من المسلمين، ولا يتصور النصرة من ضعيف غير قادر، ومن هذه الآيات قوله تعالى ﴿ **وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَٰذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَل لَّنَا مِن لَّدُنكَ وَلِيًّا وَاجْعَل لَّنَا مِن لَّدُنكَ نَصِيرًا** ﴾[٤٢].

إن هذه الآية فيها حث للمؤمنين على نصرة إخوانهم في الدين، الذين (غلبتهم عشائرهم على أنفسهم بالقهر لهم، وآذوهم، ونالوهم بالعذاب والمكاره في أبدانهم ليفتنوهم عن دينهم، فحضَّ الله المؤمنين على استنقاذهم من أيدي من قد غلبهم على أنفسهم من الكفار، فقال لهم: وما شأنكم لا تقاتلون في سبيل الله، وعن مستضعفي أهل دينكم وملتكم الذين قد استضعفهم الكفار فاستذلوهم ابتغاء فتنتهم وصدِّهم عن دينهم؟)[٤٣].

(٤٢)سورة النساء- (٧٥).

(٤٣) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري -٧/٢٢٤.

لقد أصبحت هذه النصرة (على هذا الوجه من باب القتال والذب عن عيلاتكم وأولادكم ومحارمكم، لا من باب الجهاد الذي هو الطمع في الكفار، فإنه وإن كان فيه فضل عظيم ويلام المتخلف عنه أعظم اللوم، فالجهاد الذي فيه استنقاذ المستضعفين منكم أعظم أجرًا وأكبر فائدة، بحيث يكون من باب دفع الأعداء)[٤٤].

٤- تنقية الصف الإسلامي

ومن مقاصد الجهاد في سبيل الله تصفية المجتمع من الدخلاء، لأن الجهاد لا يتحمل مشاقه إلا الصادقون، وعن هذا التميز يخبر الله بقوله ﴿ **أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ قِيلَ لَهُمْ كُفُّوا أَيْدِيَكُمْ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ إِذَا فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً ۚ وَقَالُوا رَبَّنَا لِمَ كَتَبْتَ عَلَيْنَا الْقِتَالَ لَوْلَا أَخَّرْتَنَا إِلَىٰ أَجَلٍ قَرِيبٍ ۗ قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ لِّمَنِ اتَّقَىٰ وَلَا تُظْلَمُونَ فَتِيلًا** ﴾[٤٥]. ودون النظر فيمن نزلت فيهم هذه الآية[٤٦]، فإن مدلولها يحقق هدف مشروعية الجهاد في سبيل الله تعالى، وأن نرى في

(٤٤) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- السعدي - ١٥١.

(٤٥) سورة النساء- (٧٧).

(٤٦) انظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٧/٢٣٠. وتفسير القرآن العظيم- ابن كثير- ٢/٣١٥. وفتح القدير - الشوكاني- ١/٤٨٨.

هذه (تصويراً منفراً للمبطئين يبدو فيه سقوط الهمة ؛ وحب المنفعة القريبة ؛ والتلون من حال إلى حال، حسب اختلاف الأحوال! وكذلك نرى التعجيب من حال أولئك الذين كانوا شديدي التحمس في مكة للقتال، فلما كتب عليهم في المدينة عراهم الجزع)[٤٧].

وقد جاء ذكر أنموذج في القرآن الكريم مما يدل على تحقيق هذا الهدف من الجهاد في سبيل الله، كقوله تعالى ﴿ وَيَقُولُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَوْلَا نُزِّلَتْ سُورَةٌ فَإِذَآ أُنزِلَتْ سُورَةٌ مُّحْكَمَةٌ وَذُكِرَ فِيهَا ٱلْقِتَالُ رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ نَظَرَ ٱلْمَغْشِىِّ عَلَيْهِ مِنَ ٱلْمَوْتِ فَأَوْلَىٰ لَهُمْ ﴾[٤٨]. ومن أمثلة التميز في القرآن، قوله تعالى ﴿ وَيَسْتَـْٔذِنُ فَرِيقٌ مِّنْهُمُ ٱلنَّبِىَّ يَقُولُونَ إِنَّ بُيُوتَنَا عَوْرَةٌ وَمَا هِىَ بِعَوْرَةٍ إِن يُرِيدُونَ إِلَّا فِرَارًا ﴾[٤٩]. فحينما تحزبت الأحزاب على غزو الرسول ﷺ، ظهر في المجتمع المدني صورة الصادقين الذين قال الله فيهم ﴿ وَلَمَّا رَءَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلْأَحْزَابَ قَالُواْ هَٰذَا مَا وَعَدَنَا ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَصَدَقَ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَمَا زَادَهُمْ إِلَّآ إِيمَٰنًا وَتَسْلِيمًا ﴾[٥٠] وأما الصورة الثانية فهي الآية السابقة، ولم يظهر هذا التميز إلا بعد أن حضر الابتلاء من مجاهدة الكفار.

٥- تربية المسلمين

سبق بيان أن الجهاد يعني بذل الوسع والجهد والطاقة، فهو من الأعمال البدنية والمالية، للتعبد لله تعالى فيها، ومن حكم مشروعيته أن يتربى المسلم المجاهد على معاني عظيمة، منها:

أ) **التربية على الطاعة**: فإن المجاهد هو الذي يسير تحت راية إمام مسلم، ولا يجوز أن يخرج عن هذه الراية ﴿ طَاعَةٌ وَقَوْلٌ مَّعْرُوفٌ فَإِذَا عَزَمَ ٱلْأَمْرُ فَلَوْ صَدَقُواْ ٱللَّهَ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ ﴾[٥١]. ومن هدي النبي ﷺ في الغزوات التأكيد على طاعة الأمير، فقال (من أطاعني فقد أطاع الله ومن عصاني فقد عصى الله، ومن يطع الأمير فقد أطاعني ومن يعص الأمير فقد عصاني، وإنما الإمام جنة يقاتل من ورائه، ويتقى به، فإن أمر بتقوى الله وعدل فإن له بذلك أجرا، وإن قال بغيره فإن عليه منه)[٥٢].

ب) **التربية على البذل والعطاء**: إن خير ما ينفقه المسلم من ماله هو ما كان في سبيل الله تعالى، ولا يتصور أن يكون كريماً ببدنه، بخيلاً بماله، ولهذا جاء تقديم المال في النفقة على النفس في كثير من

---

(٤٧) في ظلال القرآن –سيد قطب- ٧٠٠/٢- دار العلم للطباعة والنشر- جدة- ط:١٢- ١٤٠٦هـ

(٤٨) سورة محمد- (٢٠).

(٤٩) سورة الأحزاب- (١٣).

(٥٠) سورة الأحزاب- (٢٢).

(٥١) سورة محمد- (٢١)

(٥٢) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب يقاتل من وراء الإمام- رقم (٢٧٣٧).

الآيات، كقوله تعال ﴿ لَا يَسْتَـْٔذِنُكَ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ أَن يُجَـٰهِدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلْمُتَّقِينَ ﴾[٥٣].

ومن إكرام الله أن ما ينفق في الجهاد فهو مدخر لصاحبه عند الله تعالى ﴿ وَلَا يُنفِقُونَ نَفَقَةً صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً وَلَا يَقْطَعُونَ وَادِيًا إِلَّا كُتِبَ لَهُمْ لِيَجْزِيَهُمُ ٱللَّهُ أَحْسَنَ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾[٥٤] وقال الرسول ﷺ: (من جهز غازيا في سبيل الله فقد غزا، ومن خلف غازيا في سبيل الله بخير فقد غزا)[٥٥].

ج) التربية على الصبر وتحمل المشاق: والثبات على المبدأ، وغير ذلك من الفوائد التربوية، فإن الركون إلى الراحة والدعة وعدم ممارسة الشدائد والصعاب تورث العبد ذلاً وخمولاً وتشبثاً بمتاع الحياة الدنيا، والجهاد يصقل النفوس ويربيها[٥٦]. وقد عاتب الله أهل الإيمان بالإخلاد إلى الأرض وترك الجهـــاد، فقال:

(٥٣) سورة التوبة- (٤٤).

(٥٤) سورة التوبة- (١٢١).

(٥٥) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب من جهز غازياً فقد غزا- رقم (٢٦٣١).

(٥٦) انظر: أهمية الجهاد في نشر الدعوة الإسلامية- علي العلياني. والجهاد في سبيل الله حقيقة وغايته- عبدالله القادري.

﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ ٱنفِرُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱثَّاقَلْتُمْ إِلَى ٱلْأَرْضِ ﴾[٥٧].

د) التربية على إستفراغ الطاقة فيما يفيد الأمة: إن من طبيعة العامل البشري حب الاستعلاء على الغير، وإظهار القوة، ولا يمكن كبح هذه الفطرة إلا بتفريغها فيما يفيد، ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَٰمِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَٰتٌ وَمَسَـٰجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا ٱسْمُ ٱللَّهِ كَثِيرًا ﴾.[٥٨] قال ابن كثير عن هذه الآية: (لولا أنه يدفع عن قوم بقوم، ويكشفُ شَرّ أناس عن غيرهم، بما يخلقه ويقدره من الأسباب، لفسدت الأرض، وأهلك القوي الضعيف)[٥٩].

وقد أمر الله بالإعداد والتدريب للجهاد فقال: ﴿ وَأَعِدُّوا۟ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِۦ عَدُوَّ ٱللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَءَاخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ ٱللَّهُ يَعْلَمُهُمْ ﴾[٦٠].

وكان الرسول ﷺ يحث الصحابة على التعلم والتدريب، ويشارك أصحابه في ذلك: قال سلمة بن الأكوع رضي الله عنه مر النبي ﷺ على نفر من أسلم

(٥٧) سورة التوبة- (٣٨).

(٥٨) سورة الحج- (٤٠).

(٥٩) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٤١٣/٥.

(٦٠) سورة الأنفال- (٦٠).

ينتضلون، فقال النبي ﷺ: (ارموا بني إسماعيل فإن أباكم كان راميا، ارموا وأنا مع بني فلان)، قال فأمسك أحد الفريقين بأيديهم، فقال رسول الله ﷺ: (ما لكم لا ترمون) قالوا: كيف نرمي وأنت معهم، قال النبي ﷺ: (ارموا فأنا معكم كلكم)[٦١].

المطلب الثاني: أبرز مسائل توحيد الألوهية في آيات الجهاد

إن توحيد العبادة هو تكاليف عملية في الفعل أو الترك، وهذا النوع من التوحيد هو الذي بعث الله من أجله الرسل، وأنزلت الكتب، وأقيمت من أجله الحروب، قال تعالى عن دعوة الرسل ﴿ وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ فَمِنْهُم مَّنْ هَدَى اللَّهُ وَمِنْهُم مَّنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلَالَةُ ﴾[٦٢].

إن أساس توحيد الألوهية: هو (عبادته وحده لا شريك له، وطاعته وطاعة رسوله ﷺ، وفعل ما يحبه ويرضاه، وهو ما أمر الله به ورسوله ﷺ أمر إيجاب أو أمر استحباب، وترك ما نهى الله عنه ورسوله ﷺ)[٦٣].

والسنة النبوية تؤكد هذا المبدأ فلما أرسل النبي ﷺ معاذاً إلى اليمن، قال له: (إنك ستأتي قوما من أهل الكتاب فإذا جئتهم فادعهم إلى أن يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله، فإن هم طاعوا لك بذلك، فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة، فإن هم طاعوا لك بذلك، فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم، فإن هم طاعوا لك بذلك، فإياك وكرائم أموالهم..)[٦٤]- الحديث- وبتدبر آيات الجهاد، يظهر للباحث مسائل في توحيد العبادة، منها، ما يلي:

أولاً: المقصد من الجهاد تحقيق التوحيد

لم تتحرك جحافل المؤمنين، ولم ترفع رايات الموحدين، من أجل متاع الدنيا الزائلة، والمقاصد الدانية، وإنما شرع الجهاد لمطلب عظيم وهو تحقيق التوحيد، والقضاء على الشــرك وأهله. قال تعالى ﴿وَقَاتِلُوهُم حَتَّى لاَ تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ ﴾[٦٥] قال ابن الجوزي: (ويكون الدين لله) قال ابن عباس: أي: (يخلص له التوحيد)[٦٦].

ففي الآية (الأمر بمقاتلة المشركين إلى غاية هي أن لا تكون فتنة، وأن يكون الدين لله، وهو الدخول

---

(٦١) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- التحريض على الرمي- رقم (٢٦٨٤).

(٦٢) سورة النحل- (٣٦).

(٦٣) جامع الرسائل- ابن تيمية- ١/٢- دار الفكر.

(٦٤) صحيح البخاري- كتاب المغازي- باب بعث أبي موسى ومعاذا إلى اليمن- رقم (٤٠٠٠).

(٦٥) سورة البقرة- (١٩٣).

(٦٦) زاد المسير-ابن الجوزي- ١/٢٠٠.

في الإسلام، والخروج عن سائر الأديان المخالفة له، فمن دخل في الإسلام، وأقلع عن الشرك لم يحلّ قتاله)[٦٧].

وقد اتفق المفسرون على أن المراد بـ(الفتنة) في الآية الكريمة هو (الشرك)، و قال الطبري: (وقاتلوا المشركين الذين يقاتلونكم حتى لا تكون فتنة = يعني: (حتى لا يكون شركٌ بالله، وحتى لا يُعبد دونه أحدٌ، وتضمحلَّ عبادة الأوثان والآلهة والأنداد، وتكونَ العبادة والطاعة لله وحده دون غيره من الأصنام والأوثان)[٦٨].

إن إعلاء كلمة الله، قد لا يتحقق بالمعاهدات والمكاتبات، أو بالوسائل السلمية، لأسباب يضعها المانع من دعوة الناس للإسلام، فيلزم حينئذ الجهاد في سبيل الله، بضوابطه الشرعية، وآدابه وأحكامه المرعية.

ومما ثبت في السنة ما يدل على مقصد الجهاد إعلان التوحيد وإقراره، قول الرسول ﷺ: (أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحق الإسلام وحسابهم على الله)[٦٩].

لقد فقه الصحابة رضي الله عنهم الهدف العظيم من مشروعية الجهاد في سبيل الله، وكان حاضراً في حسهم أثناء المعارك ومنازلة المشركين، فعن جبير بن حية قال (فندبنا عمر واستعمل علينا النعمان بن مقرن حتى إذا كنا بأرض العدو وخرج علينا عامل كسرى في أربعين ألفا فقام ترجمان فقال ليكلمني رجل منكم فقال المغيرة سل عما شئت قال ما أنتم قال نحن أناس من العرب كنا في شقاء شديد وبلاء شديد نمص الجلد والنوى من الجوع ونلبس الوبر والشعر ونعبد الشجر والحجر فبينا نحن كذلك إذ بعث رب السموات ورب الأرضين تعالى ذكره وجلت عظمته إلينا نبيا من أنفسنا نعرف أباه وأمه فأمرنا نبينا رسول ربنا ﷺ أن نقاتلكم حتى تعبدوا الله وحده أو تؤدوا الجزية وأخبرنا نبينا ﷺ عن رسالة ربنا أنه من قتل منا صار إلى الجنة في نعيم لم ير مثلها قط ومن بقي منا ملك رقابكم)[٧٠].

ثانياً: الدعاء والإلتجاء إلى الله تعالى

سؤال الله تعالى يعني كمال الخضوع والتذلل والعبودية للخالق سبحانه وتعالى، كما يعني كمال الملك والقدرة والغنى لله تعالى. ولهذا حصر النبي ﷺ العبادة في الدعاء، فعند قوله تعالى (ادعوني أستجب

---

(٦٧) فتح القدير- الشوكاني- ١٩٢/١- دار عالم الكتب- بيروت..

(٦٨) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٣٠١/٣.

(٦٩) صحيح البخاري- كتاب الإيمان–باب فإن تابوا وأقاموا الصلاة وأتوا الزكاة- رقم (٢٤).

(٧٠) صحيح البخاري- كتاب الجزية–باب الجزية والموادعة مع أهل الحرب- رقم (٢٩٢٥).

لكم) قال ﷺ: الدعاء هو العبادة وقرأ ﴿وقال ربكم ادعوني أستجب لكم ﴾[٧١].

وقد علم النبي ﷺ هذا النوع من التوحيد، فقد قال لابن عباس: (يا غلام إني أعلمك كلمات احفظ الله يحفظك احفظ الله تجده تجاهك إذا سألت فاسأل الله وإذا استعنت فاستعن بالله واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك ولو اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك رفعت الأقلام وجفت الصحف)[٧٢] ومن آيات الجهاد التي ذكرت هذه العبادة، قوله تعالى ﴿إِذْ تَسْتَغِيثُونَ رَبَّكُمْ فَاسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّي مُمِدُّكُم بِأَلْفٍ مِّنَ الْمَلآئِكَةِ مُرْدِفِينَ ﴾[٧٣].

إن الاستغاثة تعني طلب الغوث وهو التخليص من الشدة والنقمة والعون، وهو ما وقع للمسلمين في غزوة بدر، فلما كان يوم بدر نظر رسول الله ﷺ إلى المشركين وهم ألف، وأصحابه ثلاث مائة وتسعة عشر رجلا، فاستقبل نبي الله ﷺ القبلة ثم مد يديه فجعل يهتف بربه، (اللهم أنجز لي ما وعدتني اللهم آت ما وعدتني اللهم إن تهلك هذه العصابة من أهل الإسلام لا تعبد في الأرض، فما زال يهتف بربه ماداً يديه مستقبل القبلة حتى سقط رداؤه عن منكبيه..)[٧٤].

إن من حقائق التوحيد الاعتراف بوحدانيته تعالى، والتعرف إلى الله في السراء والضراء، واللجوء إليه في كل الأحوال، فعندما تتلاقى الصفوف، ويكثر الصخب والهرج، جاء الأمر الإلهي بدعائه ومسألته بذل وخضوع، فقال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُواْ وَاذْكُرُواْ اللّهَ كَثِيراً لَّعَلَّكُمْ تُفْلَحُونَ ﴾[٧٥].

وقد قال قتادة في هذه الآية: افترض الله ذكره عند أشغل ما يكون عند الضرب بالسيوف[٧٦]. وأثناء المنازلة يغيب كل شيء إلا ذكره وتعظيمه، قال الشاعر:

ذكرتك والخطي يخطر بيننا
وقد نهلت فينا المثقفى السمر[٧٧]

---

(٧١) سنن الترمذي- كتاب تفسير القرآن- باب ومن سورة البقرة- رقم (٢٨٩٥) وقال الترمذي: حديث حسن صحيح. والآية سورة غافر- (١٠).

(٧٢) سنن الترمذي- كتاب صفة القيامة والرقائق- باب منه رقم (٢٤٤٠) وقال الترمذي: حديث حسن صحيح

(٧٣) سورة الأنفال- (٩).

(٧٤) صحيح مسلم- كتاب الجهاد والسير- باب الإمداد بالملائكة في غزوة بدر- رقم(٣٣٠٩).

(٧٥) سورة الأنفال- آية (٤٥).

(٧٦) أضواء البيان- الشنقيطي- ٤١٣/٢.

(٧٧) تفسير البحر المحيط-أبو حيان الأندلسي-٦٧/٢-دار الكتب العلمية-بيروت- لبنان- ط:١- ١٤١٣هـ. وانظر: مغني اللبيب عن تكتب الأغاريب-ابن هشام- ٤٢٦/٢- المكتبة العصرية-صيدا-بيروت- ١٤٠٧هـ

ففي الآية السابقة تعليم من الله تعالى لعباده المؤمنين آداب اللقاء وطريق الشجاعة عند مواجهة الأعداء. والتعلق به دون سواه، وهذا ما أوصى به الرسول ﷺ أصحابه فقال (يا أيها الناس لا تتمنوا لقاء العدو واسألوا الله العافية فإذا لقيتموهم فاصبروا واعلموا أن الجنة تحت ظلال السيوف ثم قام النبي ﷺ وقال اللهم منزل الكتاب ومجري السحاب وهازم الأحزاب اهزمهم وانصرنا عليهم)[٧٨].

ثالثاً: الصبر من التوحيد

عرف العلماء الصبر بأنه حبس النفس عن الجزع، والمقصود من ذكر الصبر من مسائل التوحيد فإن الصبر من المقامات العظيمة، والعبادات الجليلة التي تكون في القلب وفي اللسان وفي الجوارح، وحقيقة العبودية لا تثبت إلا بالصبر؛ لأن العبادة أمر شرعي، أو نهي شرعي، أو ابتلاء، بأن يصيب الله العبد بمصيبة قدرية فيصبر عليها.

ولمكانة الصبر من التوحيد فقد قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه : (الصبر من الإيمان بمنزلة الرأس من الجسد، من لا صبر له لا إيمان له)[٧٩] وقال ابن مسعود رضي الله عنه: (الصبر نصف الإيمان واليقين الإيمان كله)[٨٠].

وقد جاءت ذكر الصبر في آيات الجهاد في عدد من الحالات الجهادية، ومن هذه المراحل:

١- الصبر في مرحلة الاستعداد والتجهيز للقتال: أمر الله تعالى بالصبر في هذه المرحلة، بقوله ﴿إِن تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِن تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُواْ بِهَا وَإِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ لاَ يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْئاً إِنَّ اللّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ﴾[٨١]. وقد يكون السبب بالأمر بالصبر في مرحلة التجهيز للجهاد، لأن (العناية تتجه أولاً إلى بناء هذا المجتمع من داخله. بناء عقيدته وتصوراته، وأخلاقه ومشاعره، وتشريعاته وأوضاعه، إلى جانب تعليم الجماعة المسلمة كل شيء عن طبيعة أعدائها، ووسائلهم، وتحذيرها من كيدهم ومكرهم، وتوجيهها إلى المعركة معهم بقلوب مطمئنة، وعيون

---

(٧٨) صحيح البخاري- كتاب كان النبي إذا لم يقاتل أول النهار–برقم (٢٧٤٤).

(٧٩) كتاب الإيمان- ابن أبي شيبة- ١٣٠- دار الأرقم- الكويت- ١٣٨٥هـ. وانظر: شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة- اللاكائي- ٨٤٢/٤- برقم (١٥٦٩)- دار طيبة- الرياض. وعدة الصابرين=

= وذخيرة الشاكرين- ابن القيم- ٥٧- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان.

(٨٠) صحيح البخاري- كتاب الإيمان- باب بني الإسلام على خمس. ذكره تعليقاً، قال ابن حجر في الفتح- ٤٨/١: هذا التعليق طرف من أثر أوصله الطبراني (٨٥٤٤) والبيهقي في شعب الإيمان- ٢٨/١ بسند صحيح. وانظر: تغليق التعليق على صحيح البخاري- سعيد عبدالرحمن القزقي - ٢١/٢- المكتب الإسلامي- بيروت- ط:١- ١٤٠٥هـ

(٨١) سورة آل عمران- (١٢٠).

مفتوحة، وإرادات محشودة، ومعرفة بطبيعة المعركة وطبيعة الأعداء.

لقد كان القرآن يخوض المعركة بالجماعة المسلمة حيث ينشى ء فيها عقيدة جديدة، ومعرفة بربها جديدة، وتصوراً للوجود جديداً، ويقيم فيها موازين جديدة، وينشىء فيها قيماً جديدة؛ ويستنقذ فطرتها من ركام الجاهلية؛ ويمحو ملامح الجاهلية في النفس والمجتمع؛ وينشىء ويثبت ملامح الإسلام الوضيئة الجميلة . . ثم يقودها في المعركة مع أعدائها المتربصين بها في الداخل والخارج . . اليهود والمنافقين والمشركين . . وهي على أتم استعداد للقائهم، والتفوق عليهم؛ بمتانة بنائها الداخلي الجديد : الاعتقادي والأخلاقي والاجتماعي والتنظيمي سواء.

ولقد كان التفوق الحقيقي للمجتمع المسلم على المجتمعات الجاهلية من حوله - بما فيها مجتمع اليهود القائم في قلب المدينة - هو تفوقه في البناء الروحي والخلقي والاجتماعي والتنظيمي - بفضل المنهج القرآني الرباني - قبل أن يكون تفوقاً عسكرياً أو اقتصادياً أو مادياً على العموم!

بل هو لم يكن قط تفوقاً عسكرياً واقتصادياً - مادياً - فقد كان أعداء المعسكر الإسلامي دائماً أكثر عدداً، وأقوى عدة، وأغنى مالاً، وأوفر مقدرات مادية على العموم سواء في داخل الجزيرة العربية، أو في خارجها في زمن الفتوحات الكبرى بعد ذلك)[٨٢].

٢- مرحلة المنازلة والقتال: جاء ذكر الصبر أثناء مقاتلة الكفار، قال تعالى ﴿ وَلَمَّا بَرَزُواْ لِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ قَالُواْ رَبَّنَا أَفْرِغْ عَلَيْنَا صَبْراً وَثَبِّتْ أَقْدَامَنَا وَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ ﴾[٨٣]. وقال تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُواْ وَاذْكُرُواْ اللّهَ كَثِيراً لَّعَلَّكُمْ تُفْلَحُونَ ﴾[٨٤]. ففي هذه الآيات أمر من الله تعالى لعباده المجاهدين أن يصبروا أثناء منازلة الكفار، (فأمر تعالى بالثبات عند قتال الأعداء والصبر على مبارزتهم، فلا يفروا ولا ينكلوا ولا يجبنوا .. وقد كان للصحابة رضي الله عنهم في باب الشجاعة والائتمار بما أمرهم الله ورسوله به، وامتثال ما أرشدهم إليه ما لم يكن لأحد من الأمم والقرون قبلهم، ولا يكون لأحد ممن بعدهم)[٨٥].

٣-مرحلة ما بعد الحرب: إن آثار الحرب الجسدية والنفسية بعد نهاية المعركة قد تكون أعظم من أثناء القتال، ولذا أكدت آيات الجهاد على المجاهدين التزام الصبر والتقوي به بعد نهاية المعركة، كما قال تعالى ﴿ وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلاَّ بِاللّهِ وَلاَ تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلاَ تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ ﴾[٨٦]. قال ابن كثير:

---

(٨٢) في ظلال القرآن –سيد قطب- ١/٤٤٧. وانظر: = تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٢/٨٨.

(٨٣) سورة البقرة- (٢٥٠).

(٨٤) سورة الأنفال- (٤٥).

(٨٥) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٤/١٤.

(٨٦) تفسير القرآن العظيم- ابن كثير- ٤/٥٣٤.

(تأكيد للأمر بالصبر، وإخبار بأن ذلك إنما ينال بمشيئة الله وإعانته، وحوله وقوته)[٨٧].

وقال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَاتَّقُواْ اللّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[٨٨]. ففي الآية الحث على الصبر والمصابرة، و(إنما أمر المؤمنون أن يصابروا غيرهم من أعدائهم، حتى يظفرهم الله بهم، ويعلي كلمته، ويخزي أعداءهم، وأن لا يكن عدوّهم أصبر منهم)[٨٩].

ومن معاني الصبر بعد القتال المرابطة والتي تعني إلزام النفس وحبسها على متابعة تحركات العدو، وأصله من مرابطة الخيل، أي (ارتباطها بازاء العدو في بعض الثغور)[٩٠] وجاء في فضل المرابطة قول النبي ﷺ: (رباط يوم في سبيل الله خير من الدنيا وما عليها وموضع سوط أحدكم من الجنة خير من الدنيا وما عليها والروحة يروحها العبد في سبيل الله أو الغدوة خير من الدنيا وما عليها)[٩١].

(٨٧) سورة النحل- (١٢٧).

(٨٨) سورة آل عمران- (٢٠٠).

(٨٩) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٣٣٦/٦.

(٩٠) تهذيب اللغة –الأزهري- مادة : (ربط)- ٣٣٨/١٣- المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر- ١٣٨٣هـ.

(٩١) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير - باب فضل رباط يوم في سبيل الله- رقم الحديث (٢٦٧٨) وانظر: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني- =

رابعاً: التوكل والثقة بالله تعالى

عرف العلماء التوكل على الله تعالى بأنه حال للقلب ينشأ عن معرفته بالله، والإيمان بتفرده بالخلق والتدبير والضر والنفع والعطاء والمنع، وأنه ما شاء كان وما لم يشأ لم يكن، فيوجب له اعتماداً عليه وتفويضاً إليه وطمأنينة به وثقة به، ويقيناً بكفايته لما توكل عليه فيه[٩٢].

وهذه المعاني في تعريف التوكل هي من أساس أعمال القلوب، ولهذا أصبح التوكل على الله من أعظم واجبات التوحيد والإيمان، (وبحسب قوة توكل العبد على الله يقوى إيمانه، ويتم توحيده، والعبد مضطر إلى التوكل على الله والاستعانة به في كل ما يريد فعله أو تركه من أمور دينه أو دنياه.

وأن يعتمد بقلبه على ربه في جلب مصالح دينه ودنياه، وفي دفع المضار، ويثق غاية الوثوق بربه في حصول مطلوبه، وهو مع هذا باذل جهده في فعل الأسباب النافعة.

فمتى استدام العبد هذا العلم وهذا الاعتماد والثقة فهو المتوكل على الله حقيقة، وليبشر بكفاية الله له ووعده للمتوكلين، ومتى علق ذلك بغير الله فهو

= محمود الألوسي- ١٧٥/٤- دار إحياء التراث العربي- بيروت- لبنان- ط:٤- ١٤٠٥هـ.

(٩٢) مدارج السالكين- ابن القيم- ٣٤٩/٢- تحقيق عبدالعزيز الجليل- دار طيبة- الرياض- ط: الأولى- ١٤٢٣هـ

مشرك، ومن توكل على غير الله، وتعلق به، وكل إليه وخاب أمله)[٩٣].

ولقد جاءت آيات الجهاد في كتاب الله مقررة لهذا المعتقد، قال تعالى ﴿إِذْ هَمَّت طَّآئِفَتَانِ مِنكُمْ أَن تَفْشَلاَ وَاللّهُ وَلِيُّهُمَا وَعَلَى اللّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾[٩٤].

إن المؤمنين أولى بالتوكل على الله من غيرهم، وخصوصا في مواطن الشدة والقتال، فإنهم مضطرون إلى التوكل والاستعانة بربهم والاستنصار له، والتبري من حولهم وقوتهم، والاعتماد على حول الله وقوته، فبذلك ينصرهم ويدفع عنهم البلايا والمحن، ولهذا أخبر الله عن حال العبد إذا جعل الله وكيله، ﴿وَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ وَكَفَى بِاللّهِ وَكِيلاً﴾[٩٥] وقال ﴿وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾[٩٦].

ومن أبرز ثمرات التوكل على الله، التي ورد ذكره في آيات الجهاد ما يلي:

١- كفاية الله للمتوكل جميع شئونه: وهذه الثمرة من مفهوم قوله تعالى ﴿وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾ قال ابن مسعود: (إن أكبر آية في القرآن تفويضاً: وَمَنْ يَتَوَكَّلْ على اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ)[٩٧]. ومن كفاية الله بعباده المؤمنين، ما أخبر الله بما وقع للصحابة من أراجيف وأقاويل، قال تعالى ﴿الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُواْ لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَاناً وَقَالُواْ حَسْبُنَا اللّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ﴾[٩٨]. فلما توكلوا على الله، وأصبح لهم حسيبا، كان مآل التهديد والوعيد﴿فَانقَلَبُواْ بِنِعْمَةٍ مِّنَ اللّهِ وَفَضْلٍ لَّمْ يَمْسَسْهُمْ سُوءٌ وَاتَّبَعُواْ رِضْوَانَ اللّهِ وَاللّهُ ذُو فَضْلٍ عَظِيمٍ﴾[٩٩]. (لما فوّضوا أمورَهم إليه، واعتمدوا بقلوبهم عليه، أعطاهم من الجزاء أربعَة معانٍ: النعمة، والفضل، وصرف السوء، واتباع الرضا. فرضَّاهم عنه، ورضِي عنهم)[١٠٠].

٢- التوكل يعصم المؤمن من الانتكاس:

وبعد توفيق الله وفضله، كان التوكل عليه سبحانه من ثمرات ثبات الصحابة في غزوة أحد، قال تعالى ﴿إِذْ هَمَّت طَّآئِفَتَانِ مِنكُمْ أَن تَفْشَلاَ وَاللّهُ وَلِيُّهُمَا وَعَلَى اللّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾[١٠١]. وقال جابر رضيَ اللهُ عنه

---

(٩٣) القول السديد شرح كتاب التوحيد- السعدي- ٢١٠- وانظر: كتاب التوكل على الله تعالى- عبدالله الدميجي- دار الوطن- ط:٢- ١٤٢١هـ

(٩٤) سورة آل عمران- (١٢٢).

(٩٥) سورة النساء- (٨١).

(٩٦) سورة الطلاق- (٣).

(٩٧) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٤٧/٢٣

(٩٨) سورة آل عمران- (١٧٣).

(٩٩) سورة آل عمران- (١٧٤).

(١٠٠) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ٢٨٢/٤.

(١٠١) سورة آل عمران- (١٢٢).

نزلت هذه الآية فينا: ﴿إذا همتْ طائفتانِ منكم ان تَفشَلا﴾ بني سَلِمةَ وبني حارثة، وما أحِبُّ أنَّها لم تَنزل والله يقول: ﴿والله وليّهما﴾[١٠٢].

فبعد مشاورة النبي ﷺ لأصحابه في طريقة القتال في غزوة أحد، وأخذ ﷺ برأي الشباب وممن فاتهم شرف القتال في غزوة بدر، ولم يأخذ بالقول الذي يؤيده ابن أبي سلول وهو القتال داخل المدينة، رجع ابن أبي سلول بمن معه من أهل النفاق، فهمت قبيلتا بني سلمة وبني الحارث أن تتبعا ابن أبي سلول، فعصمهما الله، وتوكلا على الله ونالا درجة الولاية. فهذه من ثمرات التوكل على الله تعالى.

ومما يدل على أن التوكل على الله يحفظ العبد من الزلل قوله تعالى﴿وَلا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ وَدَعْ أَذاهُمْ وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلاً﴾[١٠٣]. لا تطعهم فيما يشيرون عليك من المداهنة في الدين ولا تمالئهم. وأمره بالتوكل عليه وآنسه وفي قوّة الكلام وعدٌ بنصر[١٠٤].

٣-الصبر على الأذى والابتلاء: من ثمرات التوكل في آيات الجهاد الصبر على الأقدار الكونيــــة والشــرعية، كما قال تعالى ﴿قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلاَّ مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلاَنَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾[١٠٥] إن الأنفاس معدودة، والآجال مكتوبة، فإن الإنسان إذا علم أن ما قدّره الله كائن، وأن كل ما ناله من خير أو شرّ إنما هو بقدر الله وقضائه، هانت عليه المصائب، ولم يجد مرارة شماتة الأعداء وتشفي الحسدة لأن الله ﴿هُوَ مولانا﴾ أي: (ناصرنا وجاعل العاقبة لنا، ومظهر دينه على جميع الأديان، ومن حق المؤمنين أن يجعلوا توكلهم مختصاً بالله سبحانه، لا يتوكلون على غيره)[١٠٦].

وبتحقيق التوكل تحت وطأة الأذى، دليل على قوة اليقين والثقة بالله، لأن (المؤمن إذا اطمأن إلى حكمه الكوني: علم أنه لن يصيبه إلا ما كتب الله له وأنه ما يشاء كان وما لم يشأ لم يكن فلا وجه للجزع والقلق إلا ضعف اليقين والإيمان فإن المحذور والمخوف: إن لم يقدر فلا سبيل إلى وقوعه وإن قدر فلا سبيل إلى صرفه بعد أن أبرم تقديره فلا جزع حينئذ لا مما قدر ولا مما لم يقدر)[١٠٧].

خامساً: التحذير من نقص أو نقض الأعمال

بينت آيات الجهاد مسألة مهمة من مسائل توحيد العبادة وهي مسألة التحذير من نقص أو نقض العمل، بسبب فعل أو اعتقاد مما يوجب ذلك، ومن هذه الآيات

---

(١٠٢) صحيح البخاري- كتاب المغازي- باب (إذا همتْ طائفتانِ منكم ان تَفشَلا)- رقم (٣٧٤٥).

(١٠٣) سورة الأحزاب- (٤٨).

(١٠٤) انظر: الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ٢٠١/١٤

(١٠٥) سورة التوبة- (٥١).

(١٠٦) انظر: فتح القدير -الشوكاني- ٣٦٨/٢.

(١٠٧) مدارج السالكين- ابن القيم- ٣٤٩/٢.

قوله تعالى ﴿لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنكُمْ شَيْئاً وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ﴾(١٠٨).

إن دلالة هذه الآية والمقصود منها أن الله تعالى أعلمهم أنهم لا يغلبون بكثرتهم، وإنما يغلبون بنصر الله، فلما أعجبوا بكثرتهم صاروا منهزمين، وهي مؤكدة على مبدأ تجريد القلب لله تعالى، وعدم الالتفاف إلى غيره، وأن الحول والقوة لا تكون إلا به سبحانه وتعالى. وهذا ما وقع للرسول ﷺ وأصحابه في غزوة حنين، حينما قال بعض الناس من المسلمين لما رأى كثرة المسلمين (لن نغلب اليوم من قلة)(١٠٩).

كما جاء التحذير الإلهي في آيات الجهاد أن يتشابه مقصد المؤمنين في الجهاد بمقاصد الكفار في القتال، قال تعالى ﴿وَلاَ تَكُونُواْ كَالَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَارِهِم بَطَراً وَرِئَاء النَّاسِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللّهِ وَاللّهُ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ﴾(١١٠).

ذكر الله وصف حال خروج الكفار في غزوة بدر، تعليماً وتربية للمسلمين، (ليبقى هذا التعليم يحمي العصبة المؤمنة من أن تخرج للقتال متبطرة طاغية تتعاجب بقوتها! وتستخدم نعمة القوة التي أعطاها الله لها في غير ما أرادها، والعصبة المؤمنة إنما تخرج للقتال في سبيل الله؛ تخرج لتقرير ألوهيته سبحانه في حياة البشر، وتقرير عبودية العباد لله وحده. وتخرج لإعلان تحرير « الإنسان » في « الأرض » من كل عبودية لغير الله، تستذل إنسانية الإنسان وكرامته. وتخرج لحماية حرمات الناس وكراماتهم وحرياتهم، لا للاستعلاء على الناس واستعبادهم والتبطر بنعمة القوة باستخدامها هذا الاستخدام المنكر. وتخرج متجردة من حظ نفسها في المعركة جملة، فلا يكون لها من النصر والغلب إلا تحقيق طاعة الله في تلبية أمره بالجهاد؛ وفي إعلاء كلمته في الأرض؛ وفي التماس فضله بعد ذلك ورضاه.

ولقد كانت صورة الخروج بطراً ورئاء الناس وصدا عن سبيل الله حاضرة أمام العصبة المسلمة؛ يرونها في خروج قريش بالصورة التي خرجت بها؛ كما كانت صورة العاقبة لهذا الخروج حاضرة فيما أصاب قريشاً التي خرجت في ذلك اليوم بفخرها وكبريائها تحاد الله ورسوله: وعادت في آخر اليوم بالذل والخيبة والهزيمة، وكان الله سبحانه يذكر العصبة المسلمة بشيء حاضر له وقعه وله إيحاؤه)(١١١).

---

(١٠٨) سورة التوبة- (٢٥).

(١٠٩) انظر: سيرة النبي ﷺ- ابن هشام- ٧٣/٤. والمغازي-الواقدي-٨٨٩/٣- عالم الكتب، بيروت- ط:٣-١٤٠٤هـ.وتاريخ الإسلام-الذهبي- ٤٧٧/١- دار الكتاب المصري-القاهرة ط:١- ١٤٠٥هـ

(١١٠) سورة الأنفال- (٤٧).

(١١١) في ظلال القرآن –سيد قطب- ١٥٢٩/٣. وانظر: سيرة ابن هشام- ٢٥٨/٢.

وقد حذر النبي ﷺ من العجب في المعارك، فعن معاذ بن جبل عن رسول الله ﷺ أنه قال: (الغزو غزوان فأما من ابتغى وجه الله، وأطاع الإمام، وأنفق الكريمة، وياسر الشريك، واجتنب الفساد، فإن نومه ونبهه أجر كله، وأما من غزا فخرا، ورياء وسمعة، وعصى الإمام، وأفسد في الأرض، فإنه لم يرجع بالكفاف)[١١٢]. وأما ذم العجب فقد قال ﷺ: (لو لم تذنبوا لخفت عليكم ما هو أشد من ذلك "العجب)[١١٣].

ولخطورة العجب وأثره في قبول الأعمال فقد تناقل سلف الأمة التحذير منه، فمن أقوالهم (يرون مجانبة البدعة، والآثام، والفخر، والتكبر، والعجب..)[١١٤].

سادساً: خطورة الردة عن الدين

لقد أثنى الله على أصحاب رسول الله ﷺ ورضي الله عنهم بقوله ﴿ مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا۟ مَا عَٰهَدُوا۟ ٱللَّهَ عَلَيْهِ ۖ فَمِنْهُم مَّن قَضَىٰ نَحْبَهُۥ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُ ۖ وَمَا بَدَّلُوا۟ تَبْدِيلًا ﴾[١١٥]. فما بدلوا وما غيروا، وإنما (أوفوا بما عاهدوه عليه من الصبر على البأساء والضرّاء، وحين البأس، فمنهم من فرغ من العمل الذي كان نذره الله وأوجبه له على نفسه، فاستشهد بعض يوم بدر، وبعض يوم أُحد، وبعض في غير ذلك من المواطن، كما قضى من مضى منهم على الوفاء لله بعهده، والنصر من الله، والظفر على عدوّه)[١١٦].

وهذا الإطراء في حق الصحابة، يعني التحذير من التغيير والتبديل، كما جاء في آيات الجهاد كقوله تعالى: ﴿ وَلَا يَزَالُونَ يُقَٰتِلُونَكُمْ حَتَّىٰ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ ٱسْتَطَٰعُوا۟ ۚ وَمَن يَرْتَدِدْ مِنكُمْ عَن دِينِهِۦ فَيَمُتْ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُو۟لَٰٓئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْـَٔاخِرَةِ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلنَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴾[١١٧]. ففي هذه الآية إخبار وتحذير، أما الإخبار فهو أن هؤلاء الكفار لا يزالون مستمرين على قتالكم، وعداوتكم حتى يردوكم عن الإسلام إلى الكفر إن استطاعوا ذلك، وبينت آية من كتاب الله

---

(١١٢) سنن أبي داود- كتاب الجهاد- باب في من يغزو يلتمس الدنيا- رقم(٢١٥٤).

(١١٣) رواه البيهقي في شعب الإيمان ٤٥٣/٥- رقم (٧٢٥٥). ورواه البزار كما في كشف الأستار كتاب الزهد- ٢٤٤/٤- رقم (٣٦٣٣) وقال الألباني: حديث حسن- صحيح الجامع- رقم (٥٣٠٣).

(١١٤) كتاب اعتقاد أهل السنة- أبوبكر الإسماعيلي-٥٣- دار الريان-الإمارات العربية المتحدة-الفجيرة – ط:١- ١٤١٣هـ.

(١١٥) سورة الأحزاب- (٢٣)..

(١١٦) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٦١/١٩.

(١١٧) سورة البقرة (٢١٧).

يأس الكفار من ذلك، كما قال ﴿ ٱلْيَوْمَ يَئِسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِ ﴾[١١٨].

أما التحذير فهو الرجوع عن الإيمان إلى الكفر، ففي الآية تهديد للمسلمين ليثبتوا على دين الإسلام. ومعنى قوله: (في الدنيا والآخرة) أنه لا يبقى له حكم المسلمين في الدنيا، فلا يأخذ شيئاً مما يستحقه المسلمون، ولا يظفر بحظ من حظوظ الإسلام، ولا ينال شيئاً من ثواب الآخرة الذي يوجبه الإسلام، ويستحقه أهله[١١٩].

ولما وقع من حاطب بن أبي بلتعة رضي الله عنه، بشأن إخبار قريش على عزم الرسول ﷺ لفتح مكة، وتم منع وصول رسول حاطب إلى قريش، وأحضر الخطاب للرسول ﷺ فقال لحاطب: ما حملك يا حاطب على ما صنعت؟ قال: ما بي إلا أن أكون مؤمنا بالله ورسوله، وما غيرت ولا بدلت، أردت أن تكون لي عند القوم يد يدفع الله بها عن أهلي ومالي، وليس من أصحابك هناك إلا وله من يدفع الله به عن أهله وماله، قال: صدق فلا تقولوا له إلا خيرا)[١٢٠]. لم يعاتبه الرسول ﷺ بسبب صدقه، وعلمه بأنه كما قال: (ما غير ولا بدل). وفي رواية مسلم، أن حاطباً رضي الله عنه قال: (ولم أفعله كفراً ولا ارتداداً عن ديني ولا رضاً بالكفر بعد الإسلام)[١٢١].

إن الوقوف أمام هذا الحادث وما دار بشأنه لا يخرج بنا عن « ظلال القرآن » والتربية به وبالأحداث والتوجيهات والتعقيبات عن طريق رسول الله ﷺ القائد المربي العظيم، وأول ما يقف الإنسان أمامه هو فعلة حاطب، وهو المسلم المهاجر، وهو أحد الذين أطلعهم رسول الله ﷺ، على سر الحملة، وفيها ما يكشف عن منحنيات النفس البشرية العجيبة، وتعرض هذه النفس للحظات الضعف البشري مهما بلغ من كمالها وقوتها؛ وأن لا عاصم إلا الله من هذه اللحظات فهو الذي يعين عليها.

ثم يقف الإنسان مرة أخرى أمام عظمة الرسول ﷺ، وهو لا يعجل حتى يسأل: «ما حملك على ما صنعت» في سعة صدر وعطف على لحظة الضعف الطارئة في نفس صاحبه، وإدراك ملهم بأن الرجل قد صدق، ومن ثم يكف الصحابة عنه : «صدق لا تقولوا إلا خيراً » ليعينه وينهضه من عثرته، فلا يطارده بها ولا يدع أحداً يطارده[١٢٢].

(١١٨) سورة المائدة- (٣).

(١١٩) انظر: فتح القدير- الشوكاني- ٨/٢- (بتصرف)

(١٢٠) صحيح البخاري- كتاب الاستئذان- باب من نظر في كتاب من يحذر- رقم (٥٧٨٩).

(١٢١) صحيح مسلم فضائل الصحابة- كتاب- باب من فضائل أهل بدر- رقم (٤٥٥٠).

(١٢٢) في ظلال القرآن –سيد قطب- ٣٥٣٦/٦.

المطلب الثالث: أبرز مسائل توحيد الربوبية في آيات الجهاد

يقصد بتوحيد الربوبية أن يعتقد العبد بأن الله هو الرب المتفرد بالخلق والرزق والتدبير، الذي ربى جميع الخلق بالنعم وربى خواص خلقه- وهم الأنبياء وأتباعهم- بالعقائد الصحيحة، والأخلاق الجميلة، والعلوم النافعة، والأعمال الصالحة، وهذه هي التربية النافعة للقلوب والأرواح المثمرة لسعادة الدارين[١٢٣].

وهذا النوع من التوحيد قد أقر به الكفر، كما أخبر الله عنهم بقوله ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ فَأَنَّىٰ يُؤْفَكُونَ ﴾[١٢٤]. وكما اعترفوا بأن الخالق والمسخر هو الله، فكذلك أقروا واعترفوا بأنه منزل الغيث، كما أخبر الله عنهم بقوله ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّن نَّزَّلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ مِن بَعْدِ مَوْتِهَا لَيَقُولُنَّ اللَّهُ ۚ قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴾[١٢٥].

وقد بينت بعض آيات الجهاد مبادئ توحيد الربوبية لله تعالى، والمراد من هذا المبحث بيان أمثلة من آيات الجهاد التي ينص فيها على مبادئ توحيد الربوبية، وأما تعريف التوحيد وأمثلته وما يستلزم الإيمان به، وغير ذلك من مباحث الاعتقاد فإن مجال هذه المباحث في كتب العقيدة والتوحيد.

ومن أبرز مسائل توحيد الربوبية في آيات الجهاد، ما يلي:

أولاً: الاعتقاد بأن النصر والغلبة من الله

كما قال تعالى ﴿ وَمَا جَعَلَهُ اللّهُ إِلاَّ بُشْرَى وَلِتَطْمَئِنَّ بِهِ قُلُوبُكُمْ وَمَا النَّصْرُ إِلاَّ مِنْ عِندِ اللّهِ إِنَّ اللّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾[١٢٦].

وقد جاء ذكر (النصر) و(التأييد) ضمن آيات الجهاد مقررة مبدأ أن الناصر والمعين هو الله تعالى، فدلت الآية على أن (نصركم إن كان إنما يكون بالله وبعونه ومعكم من ملائكته خمسة آلاف، فإنه إلى أن يكون ذلك بعون الله وبتقويته إياكم على عدوّكم، وإن كان معكم من البشر جموع كثيرة أخرى، فاتقوا الله واصبروا على جهاده عدوّكم، فإن الله ناصركم عليهم)[١٢٧].

فالله سبحانه هو الناصر إذا نصر العبد دينه وكتابه، كما قال تعالى ﴿ إِن يَنصُرْكُمُ اللّهُ فَلاَ غَالِبَ لَكُمْ وَإِن يَخْذُلْكُمْ فَمَن ذَا الَّذِي يَنصُرُكُم مِّن بَعْدِهِ

---

(١٢٣) انظر: القول السديد شرح كتاب التوحيد –السعدي- ٤٢.

(١٢٤) سورة العنكبوت- (٦١).

(١٢٥) سورة العنكبوت- (٦٣).

(١٢٦) سورة الأنفال- (١٠).

(١٢٧) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٥٩/١١.

وَعَلَى اللّهِ فَلْيَتَوَكِّلِ الْمُؤْمِنُونَ ﴾[١٢٨] إن مما تبينه هذه الآية تأييد الله لعباده، وأنه سبحانه (إن ينصركم أيها المؤمنون بالله ورسوله، على من ناوأكم وعاداكم من أعدائه، والكافرين به، فلا غالب لكم من الناس، يقول: فلن يغلبكم مع نصره إياكم أحد، ولو اجتمع عليكم من بين أقطارها من خلقه، فلا تهابوا أعداء الله لقلة عددكم، وكثرة عددهم، ما كنتم على أمره، واستقمتم على طاعته وطاعة رسوله، فإن الغلبة لكم والظفر دونهم)[١٢٩]. فله سبحانه الغلبة والقوة.

ثانياً: إنزال النوم على المجاهدين

من معاني توحيد الربوبية أن الأنفس بيده سبحانه قال تعالى ﴿ وَهُوَ الَّذِي يَتَوَفَّاكُم بِاللَّيْلِ وَيَعْلَمُ مَا جَرَحْتُم بِالنَّهَارِ ثُمَّ يَبْعَثُكُمْ فِيهِ لِيُقْضَى أَجَلٌ مُّسَمًّى ثُمَّ إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ ثُمَّ يُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾[١٣٠]. (وهذا الكلام وإن كان خبرا من الله تعالى عن قدرته وعلمه، فإن فيه احتجاجا على المشركين به الذين كانوا ينكرون قدرته على إحيائهم بعد مماتهم وبعثهم بعد فنائهم، فقال تعالى محتجًّا علَيهم، فالذي يقبض أرواحكم بالليل ويبعثكم في النهار، لتبلغوا أجلاً مسمّى وأنتم تَرَوْن ذلك وتعلمون صحته، غير منكر له القدرة على قبض أرواحكم وإفنائكم ثم ردّها إلى أجسادكم وإنشائكم بعد مماتكم)[١٣١].

وهذه القدرة الإلهية وقعت على أصحاب رسول الله ﷺ ورضي الله عنه في غزوة بدر قال تعالى ﴿ إِذْ يُغَشِّيكُمُ النُّعَاسَ أَمَنَةً مِّنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّن السَّمَاء مَاء لِّيُطَهِّرَكُم بِهِ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ الشَّيْطَانِ وَلِيَرْبِطَ عَلَى قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ الأَقْدَامَ ﴾[١٣٢]. وقال عليّ رضي الله عنه: (ما كان فينا فارس يوم بدر غير المِقْدَادَ على فرس أَبْلَقَ، ولقد رأيتنا وما فينا إلا نائم إلا رسول الله ﷺ تحت شجرة يصلي ويبكي حتى أصبح)[١٣٣].

وتكررت هذه العناية والقدرة في غزوة أحد قال تعالى ﴿ ثُمَّ أَنزَلَ عَلَيْكُم مِّن بَعْدِ الْغَمِّ أَمَنَةً نُّعَاساً يَغْشَى طَآئِفَةً مِّنكُمْ ﴾[١٣٤]. ففي هذه الآية ألقى المالك المتصرف النعاس على المجاهدين، إلقاء أمنة، فتفضل الله تعالى على المؤمنين بعد هذه الغموم في يوم أُحُد بالنعاس حتى نام أكثرهم؛ وإنما ينعس من يأمن

---

(١٢٨) سورة آل عمران- (١٦٠).

(١٢٩) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ١٩٢/٦.

(١٣٠) سورة الأنعام- (٦٠).

(١٣١) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٢٨٧/٩.

(١٣٢) سورة الأنفال- (١١).

(١٣٣) دلائل النبوة- البيهقي- رقم (٨٨١)- باب ذكر عدد أصحاب رسول الله ﷺ الذين خرجوا معه إلى بدر- دار الفكر- بيروت- ١٤١٨هـ.

(١٣٤) سورة آل عمران- (١٥٤).

والخائف لا ينام. وقال أبو طلحة: (غشينا النعاس ونحن في مَصافّنا يوم أحد، قال: فجعل سيفي يسقط من يدي وآخذه، ويسقط وآخذه)[١٣٥].

وقال الماورديّ: وفي امتنان الله عليهم بالنوم في هذه الليلة وجهان: أحدهما أن قوّاهم بالاستراحة على القتال من الغد. الثاني أن أمَّنَهم بزوال الرعب من قلوبهم؛ كما يقال: "الأمنُ مُنِيم، والخوف مُسْهِر)[١٣٦].

ومما يؤكد على أن إنزال النوم على المجاهدين من أفعال الرب، ما وقع للنبي ﷺ وأصحابه في مجيئهم من غزوة تبوك، ثم ناموا حتى طلعت الشمس، فقال النبي ﷺ (إن الله قبض أرواحكم حين شاء وردها عليكم حين شاء)[١٣٧] فالقبض هو سلب الحس والحركة الإرادية لأن النائم كمقبوض الروح في سلبها عنه فهو من قبيل (الله يتوفى الأنفس حين موتها) ولا يلزم من قبض الروح الموت فالموت انقطاع تعلق الروح بالبدن ظاهرا وباطنا والنوم انقطاعه عن ظاهره فقط[١٣٨].

(١٣٥) صحيح البخاري- كتاب تفسير القرآن- باب قوله (آمنة نعاسا)- رقم الحديث (٤١٩٦).

(١٣٦) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ٣٧١/٧.

(١٣٧) صحيح البخاري- كتاب مواقيت الصلاة-باب – الأذان بعد ذهاب الوقت- رقم (٥٦٠).

(١٣٨) فتح الباري شرح صحيح البخاري- ابن حجر- ٨٠/٢.

ثالثاً: تصريف الأمور وتغير الأحوال

من عقيدة أهل التوحيد أن الله تعالى مصرف أمور الخلق، ومغير الأحوال ومبدلها، والآيات في هذا المعنى أكثر من أن تحصى، ومنها قوله تعالى ﴿ قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَن تَشَاء وَتَنزِعُ الْمُلْكَ مِمَّن تَشَاء وَتُعِزُّ مَن تَشَاء وَتُذِلُّ مَن تَشَاء بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَىَ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[١٣٩].

ومن آيات الجهاد ما يدل على هذا المعتقد، كما قال تعالى: ﴿ إِن يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِّثْلُهُ وَتِلْكَ الأيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللّهُ الَّذِينَ آمَنُواْ وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَاء وَاللّهُ لاَ يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ﴾[١٤٠] أبانت الآية بأن هذه الحياة وما يقع فيها من منازلة بين المسلمين والكافرين، إنما جعلها الله دولاً بين الناس مصرفة، (وذلك أن الله عزّ وجلّ أدال المسلمين من المشركين ببدر، فقتلوا منهم سبعين، وأسروا سبعين، وأدال المشركين من المسلمين بأُحد، فقتلوا منهم سبعين سوى من جرحوا منهم)[١٤١].

وهذه المداولة فيها من الفوائد العظيمة على الناس، ومن أبرزها:

(١٣٩) سورة آل عمران- (٢٦).

(١٤٠) سورة آل عمران- (١٤٠).

(١٤١) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٧٩/٦.

الأول: أن المؤمن قد يقدم على بعض المعاصي، فيكون عند الله تشديد المحنة عليه في الدنيا أدباً له، وتطهيراً وتكثيراً ورفعة في الدرجات، وأما تشديد المحنة على الكافر فإنه يكون غضبا من الله عليه.

الثاني: وهو أن لذات الدنيا وآلامها غير باقية وأحوالها غير مستمرة، وإنما تحصل السعادات المستمرة في دار الآخرة، ولذلك فانه تعالى يميت بعد الإحياء، ويسقم بعد الصحة[١٤٢].

ومن هذا التصريف ما وقع في غزوة بدر، قال تعالى ﴿ وَإِذْ يَعِدُكُمُ اللّهُ إِحْدَى الطَّائِفَتِيْنِ أَنَّهَا لَكُمْ وَتَوَدُّونَ أَنَّ غَيْرَ ذَاتِ الشَّوْكَةِ تَكُونُ لَكُمْ وَيُرِيدُ اللّهُ أَن يُحِقَّ الحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ وَيَقْطَعَ دَابِرَ الْكَافِرِينَ ﴾[١٤٣] كانت الرغبة البشرية أن يحصلوا على القافلة (غَيْرَ ذَاتِ الشَّوْكَةِ) المحملة بالأموال عوضاً عن أموالهم التي سلبها الكفار في مكة، ولكن الرب سبحانه وتعالى صرف الرغبة البشرية، وهو مالك الملك وبيده الأمر كله، إلى العير وهي ذات الشوكة، (وَيُرِيدُ اللّهُ أَن يُحِقَّ الحَقَّ) (ويريد الله أن يحقّ الإسلام ويعليه بكلماته، بأمره إياكم أيها المؤمنون بقتال الكفار، وأنتم تريدون الغنيمة والمال)[١٤٤].

(١٤٢) انظر: التفسير الكبير- محمد الرازي- ٣٧١/٩- دار إحياء التراث العربي.

(١٤٣) سورة الأنفال- (٧).

(١٤٤) جامع البيان عن تأويل آي القرآن-الطبري-٤٠/١١ وانظر تفاصيل غزوة بدر في سيرة ابن هشام-٢٤٥/٢.

رابعاً: إنزال المطر

من عقيدة توحيد الربوبية أن الله بيده إنزال المطر، كما قال تعالى ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يُنَزِّلُ ٱلْغَيْثَ مِنۢ بَعْدِ مَا قَنَطُوا۟ وَيَنشُرُ رَحْمَتَهُۥ ﴾[١٤٥]. وإنزال الغيث من مفاتيح الغيب التي خصها الله لنفسه، قال تعالى ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ عِندَهُۥ عِلْمُ ٱلسَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ ٱلْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْأَرْحَامِ ۖ وَمَا تَدْرِى نَفْسٌ مَّاذَا تَكْسِبُ غَدًا ۖ وَمَا تَدْرِى نَفْسٌۢ بِأَىِّ أَرْضٍ تَمُوتُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌۢ ﴾[١٤٦].

وثبت في السنة ما يؤكد هذا المفهوم فعن زيد بن خالد الجهني، أنه قال صلى لنا رسول الله ﷺ صلاة الصبح بالحديبية على إثر سماء، كانت من الليلة، فلما انصرف أقبل على الناس، فقال: (هل تدرون ماذا قال ربكم)؟ قالوا: الله ورسوله أعلم قال: (أصبح من عبادي مؤمن بي وكافر، فأما من قال مطرنا بفضل الله ورحمته، فذلك مؤمن بي وكافر بالكوكب، وأما من قال بنوء كذا وكذا فذلك كافر بي ومؤمن بالكوكب)[١٤٧].

ومما دلت عليه آيات الجهاد إنفراد الله بإنزال المطر، كما قال تعالى ﴿ إِذْ يُغَشِّيكُمُ ٱلنُّعَاسَ أَمَنَةً

(١٤٥) سورة الشورى- (٢٨).

(١٤٦) سورة لقمان- (٣٤).

(١٤٧) صحيح البخاري- كتاب الآذان- باب يستقبل الإمام الناس إذا سلم- رقم (٨٠١)

مِّنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً لِّيُطَهِّرَكُم بِهِۦ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ ٱلشَّيْطَٰنِ وَلِيَرْبِطَ عَلَىٰ قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ ٱلْأَقْدَامَ ﴾(١٤٨). وهذا ما وقع للرسول ﷺ وأصحابه في غزوة بدر الكبرى.

إن مجمل ما ذكره المفسرون عن هذه الآية: (إن ذلك مطرٌ أنزله الله من السماء يوم بدر ليطهر به المؤمنين لصلاتهم، لأنهم كانوا أصبحوا يومئذ مُجْنِبِين على غير ماء. فلما أنزل الله عليهم الماء اغتسلوا وتطهروا، وكان الشيطان قد وسوس إليهم بما حزنهم به من إصباحهم مجنبين على غير ماء، فأذهب الله ذلك من قلوبهم بالمطر. فذلك ربطه على قلوبهم، وتقويته أسبابهم، وتثبيته بذلك المطر أقدامهم، لأنهم كانوا التقوا مع عدوهم على رملة ميثاء(١٤٩)، فلبَّدها المطر، حتى صارت الأقدام عليها ثابتة لا تسوخ فيها، توطئةً من الله عز وجل لنبيه عليه السلام وأوليائه، أسبابَ التمكن من عدوهم والظفر بهم(١٥٠).

خامساً: الإحياء والإماتة بيد الله

مما تدل عليه آيات الجهاد في مسائل الاعتقاد في جانب توحيد الربوبية، أن الإحياء والإماتة بيد الله تعالى، فلا يملك المخلوق شيئاً منها، فهو الذي يحيي وهو الذي يميت سبحانه وتعالى.

وقد أكدت هذه العقيدة في كثير من آيات الجهاد، من أجل قطع الطمع عند المجاهدين أن ترك الجهاد يؤخر الآجال، وأن الإقدام عليه يسرع في الأجل، ومن هذه الآيات التي تنص على عقيدة الإحياء والإماتة قوله تعالى ﴿ وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَن تَمُوتَ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ كِتَٰبًا مُّؤَجَّلًا ۗ وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ ٱلدُّنْيَا نُؤْتِهِۦ مِنْهَا وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ ٱلْءَاخِرَةِ نُؤْتِهِۦ مِنْهَا ۚ وَسَنَجْزِى ٱلشَّٰكِرِينَ ﴾(١٥١). وقال تعالى ﴿ قُل لَّن يَنفَعَكُمُ ٱلْفِرَارُ إِن فَرَرْتُم مِّنَ ٱلْمَوْتِ أَوِ ٱلْقَتْلِ وَإِذًا لَّا تُمَتَّعُونَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾(١٥٢).

إن هذه الآية وغيرها كثير في كتاب الله تؤصل بمبدأ عقيدة الربوبية للخالق سبحانه، وأن العبد إذا فر من الموت أو القتل لم يزد فراره ذلك في أعماره وآجاله، بل إنما يمتعون في هذه الدنيا إلى الوقت الذي كتب له، ثم يأتيه ما كتب له وعليه(١٥٣).

---

(١٤٨) سورة الأنفال- (١١).

(١٤٩) اللينة السهلة، قد تسوخ فيها الرجل قليلاً.- لسان العرب- ابن المنظور- مادة (تلع)- ٣٦/٨.

(١٥٠) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري – ٦١/١١. وانظر: من هدي سورة الأنفال- محمد أمين المصري- دار الأرقم- الكويت- بدون تاريخ الطبع.

(١٥١) سورة آل عمران- (١٤٥).

(١٥٢) الأحزاب- (١٦).

(١٥٣) انظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٤٩/١٩.

المطلب الرابع : أبرز مسائل توحيد الأسماء والصفات في آيات الجهاد

لقد وصف الله سبحانه نفسه في كتابه بصفات لا تليق إلا له، كما وصفه رسوله ﷺ في سنته، فصفاته أكمل الصفات، وقد أوضح علماء السلف رحمهم القواعد لضبط صفات الباري، كما سلكوا في إثباتها أقوم الطرق وأسلمها، فلا تمثيل ولا تعطيل ولا تكييف لصفات الله، إنما إثبات كما جاءت[١٥٤].

وفي آيات الجهاد يذكر الله عدداً من صفاته، فمن ذلك:

أولاً: صفة المحبة لله تعالى

القرآن والسنة مملوآن بذكر من يحبه الله سبحانه من الأعيان والأخلاق والأشخاص، وهي من صفات الفعل الاختيارية القائمة به والتي تتعلق بمشيئته، فهو يحب بعض الأشياء دون بعض على ما تقتضيه الحكمة البالغة[١٥٥]. ومن آيات الجهاد الدالة على صفة المحبة، قوله تعالى {إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفّاً كَأَنَّهُم بُنيَانٌ مَّرْصُوصٌ }[١٥٦] فهذا إخبار من الله تعالى بمحبته عباده المؤمنين إذا صفوا مواجهين لأعداء الله في حومة الوغى، يقاتلون في سبيل الله من كفر بالله لتكون كلمة الله هي العليا ودينه هو الظاهر العالي على سائر الأديان[١٥٧].

ثانياً: صفة اليد لله تعالى

لقد جاء في آيات الجهاد ذكر صفة اليد لله تعالى، كما قال تعالى﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ ٱللَّهَ يَدُ ٱللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ ﴾[١٥٨] وصفة اليد لله تعالى من صفات الذات للخالق تعالى، وقد أثبت السلف هذه الصفة لله تعالى بما يليق بجلاله، وبما ورد في كتاب الله كقوله تعالى ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ يَدُ ٱللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُواْ بِمَا قَالُواْ بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَآءُ ﴾[١٥٩]وبما ثبت في سنة رسوله ﷺ، وقد ذكر البخاري في صحيحه: (باب قول الله تعالى لما خلقت بيدي) ثم ذكر بعض النصوص الواردة في ذلك[١٦٠].

---

(١٥٤) انظر: كتاب الأسماء والصفات-ابن تيمية-دراسة وتحقيق مصطفى عبدالقادر عطا-دار الكتب العلمية- بيروت-لبنان-ط:١- ١٤٠٨هـ. ومقالة التشبيه وموقف أهل السنة منها-جابر إدريس-أضواء السلف- الرياض-ط:١-١٤٢٢هـ. وأقاويل الثقات في تأويل الأسماء والصفات والآيات المحكمات والمشتبهات-مرعي الكرمي-مؤسسة الرسالة-بيروت- لبنان- ط:١-١٤٠٦هـ.

(١٥٥) انظر: شرح العقيدة الواسطية- هراس- ٢٠. ومدارج السالكين- ابن القيم- ٧٩/١.

(١٥٦) سورة الصف- (٤).

(١٥٧) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ١٣١/٨.

(١٥٨) سورة الفتح- (١٠).

(١٥٩) سورة المائدة- (٦٤).

(١٦٠) صحيح البخاري- كتاب التوحيد-باب قول الله تعالى لما خلقت بيدي. وانظر: اعتقاد أهل السنة-أبوبكر الإسماعيلي-٣٣. شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري-عبدالله الغنيمان-٣٠٤/١- مكتبة الدار المدني- المدينة- ط:١- ١٤٠٥هـ.

وقال ابن بطال: (في هذه الآية إثبات يدين لله، وهما صفتان من صفات ذاته)[١٦١].

وقد وصف نفسه ببسط اليدين فقال: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ يَدُ ٱللَّهِ مَغْلُولَةٌ ۚ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا۟ بِمَا قَالُوا۟ ۘ بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَآءُ ۚ ﴾[١٦٢]. ووصف بعض خلقه ببسط اليد في قوله: ﴿ وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ ٱلْبَسْطِ ﴾[١٦٣] وليس اليد كاليد ولا البسط كالبسط ؛ وإذا كان المراد بالبسط الإعطاء والجود: فليس إعطاء الله كإعطاء خلقه ولا جوده كجودهم ونظائر هذا كثيرة . فلا بد من إثبات ما أثبته الله لنفسه ونفي مماثلته بخلقه)[١٦٤].

وأما عن أقوال المفسرين في معنى آية الجهاد، فقد قال الطبري: (يد الله فوق أيديهم عند البيعة، لأنهم كانوا يبايعون الله ببيعتهم نبيه ﷺ)[١٦٥]، وهذه البيعة هي بيعة الرضوان فعن معقل بن يسار أنه شهد رسول الله ﷺ يوم الحديبية وهو رافع غصنا من أغصان الشجرة بيده عن رأس رسول الله ﷺ، يبايع الناس فبايعوه على أن لا يفروا وهم يومئذ ألف وأربع مائة)[١٦٦].

ثالثاً: صفة الرضى لله تعالى

ومما ثبت من آيات الجهاد إثبات صفة الرضى لله تعالى، رضى يليق بجلاله وعظمته، وذلك في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحاً قَرِيباً ﴾[١٦٧].

وصفة الرضى لله عند أهل السنة والجماعة: خلاف السخط، وهو صفة من صفاته على ما يعقل من معاني: "الرضى" الذي هو خلاف السخط، وليس ذلك بالمدح، لأن المدح والثناء قولٌ، وإنما يثنى ويمدح ما قد رُضي. قالوا: فالرضا معنًى، و"الثناء" و"المدح" معنًى ليس به[١٦٨].

ومن رضي الله عنه فهو من خير البرية، بسبب إيمانه، كما قال تعالى ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُوْلَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ❖جَزَاؤُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَداً رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ

---

(١٦١) فتح الباري- ابن حجر - ٤٠٥/١٣.

(١٦٢) سورة المائدة- (٦٤).

(١٦٣) سورة الإسراء- (٢٩).

(١٦٤) مجموع فتاوى ابن تيمية- ٢٠٨/١.

(١٦٥) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٢٥٤/٢١.

(١٦٦) مسند الإمام أحمد- ٢٥/٥.

(١٦٧) سورة الفتح- (١٨).

(١٦٨) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٢٦٥/٨. انظر: شرح العقيدة الطحاوية- ابن أبي العز الحنفي- ٦٨٥/٢- مؤسسة الرسالة- بيروت- ط:١- ١٤٠٨

وَرَضُوا عَنْهُ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُ ﴾[١٦٩] (فهو سبحانه يرضى عن الإنسان ويحبه بعد أن يؤمن ويعمل صالحا؛ وإنما يسخط عليه ويغضب بعد أن يكفر)[١٧٠].

وقد ثبت إثبات صفة الرضى لله تعالى عن العبد بسبب الأعمال الصالحة، كقوله ﷺ: (إن الله ليرضى عن العبد أن يأكل الأكلة فيحمده عليها أو يشرب الشربة فيحمده عليها)[١٧١]. ففي هذا الحديث يثبت الرسول ﷺ لربه سبحانه وتعالى صفة الرضى، وأهل السنة والجماعة يثبتون هذه الصفة لله سبحانه وتعالى من غير تكييف ولا تمثيل[١٧٢].

رابعاً: صفة الكره لله تعالى

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَوْ أَرَادُوا۟ ٱلْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا۟ لَهُۥ عُدَّةً وَلَٰكِن كَرِهَ ٱللَّهُ ٱنۢبِعَاثَهُمْ فَثَبَّطَهُمْ وَقِيلَ ٱقْعُدُوا۟ مَعَ ٱلْقَٰعِدِينَ ﴾[١٧٣]إن دلالة هذه الآية تثبت ما يعتقده أهل السنة والجماعة من إثبات صفة الكره لله تعالى، وأنها من صفات الأفعال التي تليق بجلاله. وجاءت السنة بما دلت عليه الآية، كقول النبي ﷺ: (إن الله كره لكم ثلاثا قيل وقال وإضاعة المال وكثرة السؤال)[١٧٤]. وقال ﷺ: (من أحب لقاء الله أحب الله لقاءه ومن كره لقاء الله كره الله لقاءه)[١٧٥].

خامساً: صفتي السمع والعلم لله تعالى

أثبتت آيات الجهاد صفتا السمع والعلم لله تعالى صفة تليق بجلاله وعظمته، ومن الآيات المثبتة لهاتين الصفتين، قوله تعالى ﴿ وَإِذْ غَدَوْتَ مِنْ أَهْلِكَ تُبَوِّئُ ٱلْمُؤْمِنِينَ مَقَٰعِدَ لِلْقِتَالِ ۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾[١٧٦]. وقال: ﴿ فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ قَتَلَهُمْ ۚ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ رَمَىٰ ۚ وَلِيُبْلِىَ ٱلْمُؤْمِنِينَ مِنْهُ بَلَآءً حَسَنًا ۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾[١٧٧]. وقد جاء ذكرهما في كثير من آيات

---

(١٦٩) سورة البينة- (٧- ٨).

(١٧٠) مجموع فتاوى ابن تيمية- ١٤١/٢. وانظر: شرح العقيدة الواسطية- ٦٠- خليل هراس.

(١٧١) صحيح مسلم- كتاب الذكر والدعاء- باب استحباب حمد الله- رقم (٤٩١٥).

(١٧٢) أصول الإيمان- محمد بن عبدالوهاب- ضمن مجموع مؤلفات الإمام- القسم الأول/٢٢٩.

(١٧٣) سورة التوبة: (٤٦).

(١٧٤) صحيح البخاري- كتاب الزكاة- باب قول الله: لَا يَسْـَٔلُونَ ٱلنَّاسَ إِلْحَافًا - رقم(١٣٨٣).

(١٧٥) صحيح مسلم- كتاب الذكر والدعاء- باب من أحب لقاء الله أحب الله لقاءه- رقم (٤٨٤٤) وانظر: شرح العقيدة الطحاوية- ٦٨٦/٢. ولمعة الاعتقاد- ٨- ابن قدامه المقدسي- الأسماء والصفات- ابن تيمية- ٤٦٨/٢- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان- ط:١- ١٤٠٨هـ.

(١٧٦) سورة آل عمران- (١٢١).

(١٧٧) سورة الأنفال- (١٧).

القرآن الحكيم، وثبت ذكرهما في السنة فعن أبي موسى قال كنا مع النبي ﷺ في سفر فكنا إذا علونا كبرنا فقال: اربعوا على أنفسكم، فإنكم لا تدعون أصم ولا غائبا، تدعون سميعا بصيرا قريبا..)[١٧٨].

وقد أثبت أهل السنة والجماعة صفتي السمع والعلم بلا تحريف أو تعطيل أو تكييف، بل بمنهج الإقرار والإمرار، (وقد علم بالضرورة من الدين، وثبت في الكتاب والسنة بحيث لا يمكن إنكاره، ولا تأويله أن الباري حي سميع بصير، وانعقد إجماع أهل الأديان بل جميع العقلاء على ذلك)[١٧٩]. ولم يخالف في هذا إلا من تنكب عن الصراط المستقيم، وهم المعتزلة الذين جعلوا من أصولهم الخمسة (التوحيد)، ويعنون به: نفي الصفات عن الخالق سبحانه وتعالى[١٨٠].

قال ابن تيمية: فالسمع والبصر، والحياة، والعلم، والقدرة، والكلام، ونحوها صفات كمال لا نقص فيها، فمن اتصف بها أكمل ممن لا يتصف بها، والنقص في انتفائها لا في ثبوتها بإجماع العقلاء، والقابل للاتصاف بها كالحيوان أكمل ممن لا يقبل الاتصاف بها كالجماد[١٨١].

سادساً: اسم الحسيب لله تعالى

ومما جاء من أسماء الله سبحانه في آيات الجهاد (الحسيب) وذكر في موضعين الموضع الأول قوله تعالى ﴿ وَإِن يُرِيدُواْ أَن يَخْدَعُوكَ فَإِنَّ حَسْبَكَ اللّهُ هُوَ الَّذِيَ أَيَّدَكَ بِنَصْرِهِ وَبِالْمُؤْمِنِينَ ﴾[١٨٢]. وأما الموضع الثاني قوله تعالى ﴿ الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُواْ لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَاناً وَقَالُواْ حَسْبُنَا اللّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ ﴾[١٨٣].

والحسيب يعني الكافي والحافظ، كما قال أهل اللغة[١٨٤] وبهذا المفهوم أطلق أسم الحسيب على الله كما قال ابن عباس: (حسبنا الله ونعم الوكيل) قالها إبراهيم عليه السلام حين ألقي في النار وقالها محمد ﷺ حين قالوا إن الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم فزادهم إيمانا وقالوا حسبنا الله ونعم الوكيل)[١٨٥].

(١٧٨) صحيح البخاري- كتاب التوحيد- باب ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾ - برقم (٦٨٣٨)

(١٧٩) إرشاد الساري- القسطلاني- ٣٧٠/١٠

(١٨٠) انظر: شرح الأصول الخمسة- القاضي عبدالجبار- ٣٥٥- ٧٧٨- مكتبة وهبة- مصر- عابدين- ط:٢- ١٤٠٨هـ. وانظر: شرح العقيدة الطحاوية- ابن أبي العز- ٧٩٣/٢.

(١٨١) مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية- ٨٨/٦.

(١٨٢) سورة الأنفال- (٦٢)

(١٨٣) سورة آل عمران- (١٧٣)

(١٨٤) النهاية في غريب الأثر –ابن الجزري- باب الحاء مع السين- ٣٨١/١- أنصار السنة المحمدية- لاهور- باكستان. وانظر: لسان العرب –ابن المنظور- مادة (حسب)

(١٨٥) صحيح البخاري- كتاب التفسير- باب (إن الناس قد جمعوا لكم)- رقم (٤١٩٧).

وهي من الصفات التي لا يجوز صرفها لغيره سبحانه وتعالى، كما قال تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ رَضُوا۟ مَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَقَالُوا۟ حَسْبُنَا ٱللَّهُ سَيُؤْتِينَا ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ وَرَسُولُهُۥٓ إِنَّآ إِلَى ٱللَّهِ رَٰغِبُونَ ﴾[١٨٦]، فجعل الإيتاء لله والرسول لقوله تعالى ﴿ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُوا۟ ﴾[١٨٧]. فأمرهم بإرضاء الله ورسوله. وأما في الحسب فأمرهم أن يقولوا (حسبنا الله لا يقولوا: حسبنا الله ورسوله . ويقولوا: ﴿ إنا إلى الله راغبون ﴾ لم يأمرهم أن يقولوا: (إنا لله ورسوله راغبون) فالرغبة إلى الله وحده كما قال تعالى في الآية الأخرى: ﴿ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَخْشَ ٱللَّهَ وَيَتَّقْهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَآئِزُونَ ﴾[١٨٨].فجعل الطاعة لله والرسول وجعل الخشية والتقوى لله وحده[١٨٩].

ولما قال أصحاب النبي ﷺ ﴿ حَسْبُنَا ٱللَّهُ وَنِعْمَ ٱلْوَكِيلُ ﴾ قال الله عنهم: ﴿ فَانْقَلَبُوا بِنِعْمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَفَضْلٍ لَمْ يَمْسَسْهُمْ سُوءٌ ﴾ لما توكلوا على الله كفاهم ما أهمَّهُمْ وَرد عنهم بأس من أراد كيدهم، فرجعوا إلى بلدهم، ولم يمسسهم سوء مما أضمر لهم عدوهم[١٩٠].

سابعاً: اسم الولي لله تعالى

ومن أسمائه سبحانه وتعالى الولي، قال تعالى ﴿ أَمِ ٱتَّخَذُوا۟ مِن دُونِهِۦٓ أَوْلِيَآءَ ۖ فَٱللَّهُ هُوَ ٱلْوَلِىُّ وَهُوَ يُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾[١٩١]. ومعنى ولايته سبحانه بأنه هو الذي يليكم بإحسانه وفضله، الحميد بأياديه عندكم، ونعمه عليكم في خلقه)[١٩٢]. ومن آيات الجهاد الوارد فيها اسم الولي قوله تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُوا۟ بِٱللَّهِ هُوَ مَوْلَىٰكُمْ ۖ فَنِعْمَ ٱلْمَوْلَىٰ وَنِعْمَ ٱلنَّصِيرُ ﴾[١٩٣].﴿ وَإِن تَوَلَّوْا۟ فَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ مَوْلَىٰكُمْ ۚ نِعْمَ ٱلْمَوْلَىٰ وَنِعْمَ ٱلنَّصِيرُ ﴾[١٩٤].

فالله هو الولي الذي يتولاه عبده بعبادته وطاعته، والتقرب إليه بما أمكن من أنواع التقربات، ويتولى عباده عموما بتدبيره، ونفوذ القدر فيهم، ويتولى عباده المؤمنين خصوصا، بإخراجهم من الظلمات إلى

---

(١٨٦) سورة التوبة- (٥٩).

(١٨٧) سورة الحشر- (٧).

(١٨٨) سورة النور- (٥٢).

(١٨٩) مجموع فتاوى ابن تيمية- ٤٦/١.

(١٩٠) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ١٣٩/٢.

(١٩١) سورة الشورى- (٩).

(١٩٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٤٧٣/٢٠.

(١٩٣) سورة الحج- (٧٨).

(١٩٤) سورة الأنفال- (٤٠).

النـــور، وتربيتهم بلطـــفه، وإعانتهـــم في جمـــيع أمورهم[١٩٥].

ثامناً: معية الله تعالى لعباده المجاهدين

من اعتقاد أهل السنة والجماعة إثبات صفة المعية لله تعالى، ودلت آيات الجهاد على معية الله، كما قال تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ قَاتِلُواْ الَّذِينَ يَلُونَكُم مِّنَ الْكُفَّارِ وَلْيَجِدُواْ فِيكُمْ غِلْظَةً وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ ﴾[١٩٦]. وقال تعالى ﴿ الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُواْ اللّهَ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ ﴾[١٩٧].

إن معية الله تعالى للمجاهدين هي من المعية الخاصة، إذ أن الله مع جميع خلقه (بعلمه) سبحانه كقوله تعالى ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَا يَكُونُ مِن نَّجْوَى ثَلَاثَةٍ إِلا هُوَ رَابِعُهُمْ وَلا خَمْسَةٍ إِلا هُوَ سَادِسُهُمْ وَلا أَدْنَى مِن ذَلِكَ وَلا أَكْثَرَ إِلا هُوَ مَعَهُمْ أَيْنَ مَا كَانُوا ثُمَّ يُنَبِّئُهُم بِمَا عَمِلُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾[١٩٨]. قال ابن تيمية: والمعية معيتان: عامة وخاصة. فالأولى قوله تعالى: {وهو معكم أين ما كنتم ﴾ والثانية قوله: ﴿ إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون ﴾[١٩٩].

وللعناية الإلهية بالمجاهدين الموحدين كانت المعية الخاصة شاملة لهم، ومن أبرز معاني وحكم هذه المعية ومقتضاها: (أنه مطلع عليكم ؛ شهيد عليكم ومهيمن عالم بكم. وهذا معنى قول السلف: إنه معهم بعلمه وهذا ظاهر الخطاب وحقيقته،، وكذلك قوله تعالى: ﴿ إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون ﴾ وكذلك قوله لموسى وهارون: ﴿ إنني معكما أسمع وأرى ﴾ هنا المعية على ظاهرها وحكمها في هذه المواطن النصر والتأييد[٢٠٠].

والجانب الإيماني في هذه العقيدة أن يستشعر المجاهد أن الله الذي وصف نفسه سـبحانه ﴿ أَنَّ الْقُوَّةَ لِلّهِ جَمِيعاً ﴾ تؤيده وتنصره، كما تقتضي علمه وإطلاعه ومراقبته لأعمالهم، فهي مقتضية لتخويف العباد منه، فمن حفظ الله، وراع حقوقه، وجده أمامه وتجاهه على كل حال، فاستأنس به، واستغنى به عن خلقه[٢٠١].

---

(١٩٥) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- السعدي- ٦٩٩.

(١٩٦) سورة التوبة- آية (١٢٣).

(١٩٧) سورة البقرة- آية(١٩٤).

(١٩٨) سورة المجادلة- آية(٧).

(١٩٩) مجموع فتاوى ابن تيمية- ١٢٢/٥.

(٢٠٠) مجموع فتاوى ابن تيمية- ١٠٤/٥

(٢٠١) جامع العلوم والحكم –ابن رجب الحنبلي- شرح الحديث (١٩)- ١٦٤. (بتصرف)- مصطفى البابي الحلبي- مصر- ١٣٨٢هـ

ومن معاني النصرة والتأييد في معية الله من خلال آيات الجهاد، ما يلي:

١- الإمداد بالملائكة: إن من معاني معية الله في آيات الجهاد، إمداد المجاهدين بالملائكة في غزوة بدر ومشاركة الملائكة في القتال، مشاركة معنوية وهو التثبيت، ومشاركة حسية وهو القتال، قال تعالى: ﴿ إِذْ يُوحِي رَبُّكَ إِلَى الْمَلآئِكَةِ أَنِّي مَعَكُمْ فَثَبِّتُواْ الَّذِينَ آمَنُواْ سَأُلْقِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُواْ الرَّعْبَ فَاضْرِبُواْ فَوْقَ الأَعْنَاقِ وَاضْرِبُواْ مِنْهُمْ كُلَّ بَنَانٍ ﴾(٢٠٢).

٢-إلقاء الرعب: إن من معاني معية الله في آيات الجهاد إنزال الرعب في قلوب الأعداء، ومعنى: الرُّعْبُ: الخوف. رَعَبْتُ فلاناً رُعْباً ورُعُباً فهو مرعوب مُرْتَعِبٌ، أي: فَزِع(٢٠٣). وجاءت كلمة الرعب في القرآن الكريم في أربع آيات تتضمن كلمات الشدة (قذف) و(إلقاء). ومن هذه الآيات قوله تعالى ﴿ وَأَنزَلَ الَّذِينَ ظَاهَرُوهُم مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِن صَيَاصِيهِمْ وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ فَرِيقاً تَقْتُلُونَ وَتَأْسِرُونَ فَرِيقاً ﴾(٢٠٤).

إرسال الريح:

٣- إرسال الريح: ومن معاني المعية الخاصة في آيات الجهاد، إرسال الريح، قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَاءتْكُمْ جُنُودٌ فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحاً وَجُنُوداً لَّمْ تَرَوْهَا وَكَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيراً ﴾(٢٠٥) يذكر الله منته لعباده المجاهدين ونعمته عليهم بأن أرسل ريحاً على المشركين في غزوة الأحزاب. وبأمر الله وقدرته جرت هذه الرياح، وكانت الهزيمة للمشركين، وظهر بوادر الخسران فيهم، أمر أبو سفيان جيشه أن يجتمع، ثم قال لهم: (..لقينا من هذه الريح ما ترون والله ما تطمئن لنا قدر ولا تقوم لنا نار ولا يستمسك لنا بناء فارتحلوا فإني مرتحل ثم قام إلى جمله وهو معقول فجلس عليه ثم ضربه فوثب على ثلاث فما أطلق عقاله إلا وهو قائم)(٢٠٦).

٤- إنزال السكينة: إن إنزال السكينة في وقت المحن وكثرة الأعداء، وقلة الناصر والمعين للمؤمنين، من معاني المعية الخاصة في آيات الجهاد، كما قال: ﴿ لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحاً قَرِيباً ﴾(٢٠٧) والسكينة التي نزلت تعني طمأنينته وثباته على رسوله ﷺ والذين معه(٢٠٨).

---

(٢٠٢)سورة الأنفال- آية(١٢).

(٢٠٣) انظر: كتاب العين- ١١٢/١- الخليل بن أحمد.

(٢٠٤) سورة الأحزاب- (٢٦).

(٢٠٥) سورة الأحزاب- آية(٩).

(٢٠٦) مسند الإمام أحمد بن حنبل- ٣٩٢/٥- حديث حذيفة بن اليمان.

(٢٠٧) سورة الفتح- آية (١٨).

(٢٠٨) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير - ٣٢١/٧.

أهم نتائج البحث

وبنهاية استعراض آيات الجهاد في كتاب الله، والوقوف على أقوال أئمة المفسرين، حول تفسير الآيات القرآنية والتي يستنبط منها مسائل في الاعتقاد، ظهرت للباحث نتائج من أبرزها ما يلي:

١- ضرورة تربية العسكريين وهم المناط بهم الجهاد في سبيل الله، تربية عقدية مرتبطة بكتاب الله تعالى، وتعليمهم للتوجيهات الربانية في ذلك، وأن تكون هذه التربية مؤصلة بكتاب الله تدبراً وفقهاً، وبسنة رسوله ﷺ كما فهمها سلف الأمة.

٢- إن العقيدة والفقه أصلان في قوام حياة المسلمين، فلا معتقدات جامدة، ولا عبادات بدعية، بل علم وعمل كما قال تعالى ﴿ فَٱعۡلَمۡ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لِذَنۢبِكَ وَلِلۡمُؤۡمِنِينَ وَٱلۡمُؤۡمِنَٰتِ ﴾. ويجب أن ترتبط بالكتاب والسنة.

٣- ضرورة بناء الأجيال على الفقه والتدبر لكلام الله، وإزالة الشبه التي يثيرها أعداء الدين حول أهداف الجهاد في سبيل الله، ومقاصده.

٤- إن الجهاد في سبيل الله عبادة جليلة، وعقيدة سامية، سلكها الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، وسار على آثارهم أتباعهم من العلماء والأمراء، وقد بوب الإمام البخاري في صحيحه: باب الجهاد ماض مع البر والفاجر لقول النبي ﷺ: (الخيل معقود في نواصيها الخير إلى يوم القيامة).

المراجع

القرآن الكريم

الصالح، صبحي، ت/ أحكام أهل، دار العلم للملايين- بيروت-لبنان-ط:٢- ١٤٠١هـ.

الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة للطباعة والنشر- بيروت.

القسطلاني، إرشاد الساري بشرح صحيح البخاري، بهامشه صحيح مسلم بشرح النووي- مكتبة المثنى- بغداد.

الشيخ عبدالوهاب، بن محمد، أصول الإيمان، جامعة محمد بن سعود- الرياض- ١٣٩٨هـ

الشنقيطي، أضواء البيان، دار عالم الكتب- بيروت.

الكرمي، مرعي، أقاويل الثقات في تأويل الأسماء والصفات والآيات المحكمات والمشتبهات، مؤسسة الرسالة- بيروت- لبنان-ط:١- ١٤٠٦هـ.

الإمام الشافعي- دار المعرفة- بيروت- لبنان- ط:٢- ١٣٩٣هـ.

العلياني، علي، أهمية الجهاد في نشر الدعوة الإسلامية، - دار طيبة- الرياض- ط:١- ١٤٠٥هـ.

الذهبي، تاريخ الإسلام، دار الكتاب المصري- القاهرة- ط:١- ١٤٠٥هـ

الشيمي، يحيى، تحريم الحروب في العلاقات الدولية، القضاء العسكري- ١٩٧٦م.

القزقي، سعيد عبدالرحمن، تغليق التعليق على صحيح البخاري، المكتب الإسلامي- بيروت- ط:١- ١٤٠٥هـ

الأندلسي، أبو حيان، تفسير البحر المحيط، - بيروت- لبنان- ط:١- ١٤١٣هـ

ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مطبعة الشعب- القاهرة.

الرازي، محمد، التفسير الكبير، - دار إحياء التراث العربي.

الأزهري، تهذيب اللغة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر- ١٣٨٣هـ.

الدميجي، عبدالله، التوكل على الله تعالى، دار الوطن- ط:٢- ١٤٢١هـ

اللويحق، عبدالرحمن بن معلا، ت/ تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- السعدي، مؤسسة الرسالة- الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ.

الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، البحوث والدراسات العربية والإسلامية- دار هجر- القاهرة- ط:١- ١٤٢٢هـ.

ابن تيمية، جامع الرسائل، دار الفكر.

الحلبي، مصطفى البابي، جامع العلوم والحكم -ابن رجب الحنبلي، مصر- ١٣٨٢هـ

القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية- ط:٢- ١٣٧٢هـ.

القادري، عبدالله، الجهاد في سبيل الله حقيقة وغايته، دار المنار- جدة- ط:١- ١٤٠٥هـ

ابن عابدين، حاشية رد المختار، دار الفكر بيروت – لبنان- ١٤١٥هـ.

عثمان، عبدالرحمن محمد، ت/ دلائل النبوة- البيهقي- ، دار الفكر- بيروت- ١٤١٨هـ.

ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي- بيروت- ط:٣- ١٤٠٤هـ

سنن أبي داود، - المكتبة العصرية-بيروت-ترقيم العالمية

سنن الترمذي، دار الكتب العلمية- ترقيم العالمية.

ابن هشام، سيرة النبي ﷺ، رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد- السعودية.

الغامدي، أحمد، ت/شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة- اللالكائي، دار طيبة- الرياض.

عبدالجبار، القاضي، شرح الأصول الخمسة، مكتبة وهبة- مصر- عابدين- ط:٢- ١٤٠٨هـ.

ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية، مؤسسة الرسالة- بيروت- ط:١- ١٤٠٨

هراس، محمد خليل، شرح العقيدة الواسطية، إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد- السعودية- ١٤٠٧هـ.

الغنيمان، عبدالله، شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري، مكتبة الدار المدني- المدينة- ط:١- ١٤٠٥هـ.

البهوتي، شرح منتهى الإردات، دار الفكر.

صحيح البخاري- دار القلم- بيروت- ١٩٨٧م- ترقيم العالمية

صحيح مسلم- دار إحياء التراث العربي- ١٩٥٤م- ترقيم العالمية.

ابن القيم، عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان.

ابن حجر، فتح الباري، - المكتبة السلفية- القاهرة- الطبعة الرابعة- ١٤٠٨هـ

الشوكاني، فتح القدير ، دار المعرفة- بيروت- لبنان

قطب، سيد، في ظلال القرآن ، دار العلم للطباعة والنشر- جدة- ط:١٢- ١٤٠٦هـ

أبو هيف، القانون الدولي العام، منشأة المعارف بالاسكندرية- ط:١٢- ١٩٧٥م.

السعدي، القول السديد شرح كتاب التوحيد، وزارة الشئون الإسلامية- بالسعودية- ١٤٢١هـ

الإسماعيلي، أبو بكر، كتاب اعتقاد أهل السنة، الريان- الإمارات العربية المتحدة- الفجيرة- ط:١- ١٤١٣هـ.

عطا، مصطفى عبدالقادر، ت/ كتاب الأسماء والصفات- ابن تيمية- ، دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان- ط:١- ١٤٠٨هـ.

الألباني، محمد، ت/ كتاب الإيمان- ابن أبي شيبة، دار الأرقم- الكويت- ١٣٨٥هـ

عبدالوهاب، محمد، كتاب الكبائر، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد- السعودية- ط:٢- ١٤٢٠هـ

البهوتي، كشاف القناع، - مكتبة الباز- السعودية- مكة المكرمة- ط:٢- ١٤١٨هـ.

ابن المنظور، لسان العرب ، - دار صادر.

المقدسي، ابن قدامة، لمعة الاعتقاد، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية- ط:٢- ١٤٢٠هـ

مجموع فتاوى ابن تيمية- ط:٢- ١٤٠١هـ- مكتبة المعارف- الرباط.

الخليل، عبدالعزيز، ت/ مدارج السالكين- ابن القيم- ، دار طيبة- الرياض- ط: الأولى- ١٤٢٣هـ

مسند الإمام أحمد- دار الفكر العربي.

المغازي-الواقدي، عالم الكتب- بيروت- ط:٣- ١٤٠٤هـ.

المغني، ابن قدامة، دار عالم الكتب- الرياض- ط:٣- ١٤١٧هـ.

ابن هشام، مغني اللبيب عن تكتب الأغاريب، -المكتبة العصرية- صيدا- بيروت- ١٤٠٧هـ

إدريس، جابر، مقالة التشبيه وموقف أهل السنة منها، - أضواء السلف- الرياض- ط:١- ١٤٢٢هـ.

المصري، محمد أمين، من هدي سورة الأنفال، دار الأرقم- الكويت- بدون تاريخ الطبع.

الرومي، فهد، منهج المدرسة العقلية الحديثة في التفسير، -مؤسسة الرسالة—بيروت- ط:١-١٤٠١هـ.

البقاعي، إبراهيم عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور-إبراهيم بن عمر البقاعي-دار الكتب العلمية.

ابن الجزري، النهاية في غريب الأثر ، أنصار السنة المحمدية- لاهور- باكستان.

Belief Issues In the Scope Of Jihad Verses In the Holy QURAN

Khalid I. Al-dobaiyan
Assistant Professor. Department of Islamic Studies, King Faisal Air Academy
Riyadh. Kingdom of Saudi Arabia

(Received 7/11/1427H; accepted for publication 29/2/1428H.)

Research abstract . This research is dealing with jihad for the sake of Allah and its correlation with the Islamic faith. It is also to clarify the existing views of people towards the two extremes of jihad and state the reasonable standing according to the Noble QUR'AN and the Sunnah of prophet Mohammed peace be upon him and his companions. This clarification is supported by some verses which deal with jihad in the Holy QUR'AN. The researcher aims to assure the unity of Islamic faith regulations and correlate them with the Holy QUR'AN and Sunnah. Additionally, the research deals with the mission of military people who are the core of jihad.

The researcher conclude that military people should be:

- carefully educated because they are assigned the duty of jihad.
- religiously promoted by developing their understanding of Allah's words.
- taught the actual and not the hazy picture of jihad and state that jihad is one way of worshiping Allah like any other kind of worshiping.
- Oriented that jihad is not only limited to prophet Mohammed peace be upon him and his followers but also to all prophets who anteceded him.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢١٩-٢٤٤، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

نفي الفارق وتطبيقاته في المغني لابن قدامة

حمدان بن عبدالله الشمري

أستاذ الفقه المساعد، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٣/ ١/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/٤/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. إن مصطلح " نفي الفارق " من المصطلحات الأصولية التي يكثر ورودها في كتب الأصول والفقه، وقد رغبت في دراسة هذا المصطلح وتجليته من الناحيتين التأصيلية والتطبيقية، ففي الفصل الأول عرَّفت به، ثم بينت حجيته واعتباره لبناء بعض مسائل الفروع الفقهية عليه، ثم ذكرت صلته بالقياس من حيث اعتباره أحد أقسامه، ومن حيث اعتباره أحد مسالك العلة فيه، كما قرر ذلك كثير من علماء الأصول.

وفي الفصل الثاني أوردت مسائل عديدة ذكرها ابن قدامة المقدسي -رحمه الله- في كتابه الحافل "المغني" تعدُّ مسائل تطبيقية لهذا الأصل "نفي الفارق".

فجاء هذا البحث جامعاً بين التأصيل والتطبيق، ومبيناً حجيَّة هذا الأصل واعتباره عند العلماء، وأثره على علم الفقه، مما يوحي بأهميته، والحاجة إلى العناية به.

المقدمة

إن الحمد لله وحده، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهد الله فهو المهتد، ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشدا.

وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأن محمداً عبده ورسوله، دلَّ أمته إلى طريق الهدى والرشاد، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه والتابعين لهم بإحسان، ومن اتبع سنته، ودعا بدعوته واهتدى بهداه. وبعد.

فإن من لطف الله بعباده ورحمته بهم، رفعه الحرج عنهم في الدين كما في قوله: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ [الحج: ٧٨]، ولرفع الحرج عن العباد صور كثيرة، ومظاهر عديدة، ومن ذلك: عدم تركه سبحانه المسائل والنوازل بلا أحكام شرعية معلومة للمكلفين ليعملوا بموجبها.

فوجود مسائل ونوازل بلا أحكام في الشرع، من الحرج الذي نفاه الله عن دينه، فما من مسألة إلا ولها حكم، قال تعالى: ﴿مَّا فَرَّطْنَا فِي ٱلْكِتَٰبِ مِن شَيْءٍ﴾ [الأنعام: ٣٨].

وإن النصوص الشرعية التي في مصدري التشريع الأساسيين - الكتاب والسنة - محدودة ومتناهية، أما المسائل والنوازل فهي غير متناهية، لا سيما مع تجدّد الزمان، وتغيّر الأحوال.

ولهذا فإن الله تعالى قد جعل لعباده طرقاً يتوصلون بها إلى الأحكام، تتفق مع مراده من عباده، وتتحقق لهم المصالح، وتندفع عنهم الشرور والمفاسد.

وهذه الأصول والطرق كثيرة ومتنوعة، ومنها: القياس، الذي هو أحد الأدلة الشرعية، منه يتشعّب الفقه، وبه تُعرف أساليب الشريعة، ويوقف على أسرارها، ودقائق حكمها البديعة، يفزع إليه المجتهد إذا لم يجد نصاً أو إجماعاً في المسألة، كما قيل:

إذا أعيا الفقيه وجود نصٍ
تعلّق لا محالة بالقيـــاس

فالحاجة إلى القياس في استنباط الأحكام لا تنقطع، وفوائده لا تنتهي على مرِّ الأزمان، وتجدد الحوادث لبني الإنسان، وهذا البحث يجلّي أحد أقسام القياس، وصور الإلحاق، وهو "نفي الفارق".

ذكره علماء الأصول تأصيلاً وتقعيداً، وذكره الفقهاء استعمالاً وتطبيقاً، وهم بين مُقلٍّ ومُكثر.

ولنفي الفارق أثر بالغ، ونفع متعدٍ، في إلحاق فروع فقهية كثيرة بنظائرها المنصوص عليها. والعمل به يُحقق وصية عمر بن الخطاب رضي الله عنه لأبي موسى الأشعري رضي الله عنه في الكتاب المشهور الذي كتبه له وفيه: اعرف الأمثال والأشباه، ثم قس الأمور عند ذلك[1].

واعتباره يتفق مع ما اتسمت به الشريعة من الجمع بين المتماثلين، والفرق بين المختلفين، فمن كمالها وحسنها وعدم تعارضها أنها لم تأتِ بالتفريق بين المتماثلين أبداً، ووجود الفارق يتنافى مع التماثل.

قال ابن القيم: والشيء إذا شابه غيره في وصف وفارقه في وصف، كان اختلافهما في الحكم باعتبار الفارق مخالفاً لاستوائهما باعتبار الجامع، وهذا

(١) أخرجه البيهقي - كتاب آداب القاضي، باب ما يقضي به القاضي ١٠/١٩٧، رقم [٢٠٣٤٧]. وقد أورده ابن القيم كاملاً، ثم قال: وهذا كتاب جليل تلقوه العلماء بالقبول. انظر: إعلام الموقعين ١/٨٥/٨٦.

هو القياس الصحيح طرداً وعكساً، وهو التسوية بين المتماثلين، والفرق بين المختلفين[٢].

ويعدُّ بعض أهل العلم ذلك قاعدة من قواعد الشريعة، قال الشيخ ابن عثيمين -رحمه الله-: القاعدة الشرعية في هذه الشريعة : " أنها لا تفرق بين متماثلين، ولا تجمع بين متفرقين "[٣].

وقد اعتمدت في التطبيقات لنفي الفارق على كتاب " المغني شرح مختصر الخرقي " لموفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي ـ رحمه الله ـ المتوفى سنة ٦٢٠هـ، كما هو واضح من عنوان البحث.

وسبب هذا الاختيار مكانة المؤلِّف والمؤلَّف كما لا يخفى على المتخصصين بالعلم الشرعي.

ولعلي أشير إلى أهمية كتاب " المغني " فأقول :

إن كتاب المغني من أهم وأشهر شروح " مختصر الخرقي "، وهو ليس كتاب فقه حنبلي فحسب، بل هو موسوعة فقه مقارن، يذكر فيه المؤلف آراء المذاهب الأخرى ويقارن بينها، وكذلك هو حافلٌ بفقه السلف رحمهم الله، وهو غنيٌّ بالاستدلال، وتوجيه الأقوال، والتعليل لها، بأسلوب رصين، وعرضٍ جميل وأخَّاذ.

ويكفي في مكانة المغني العلمية ما اشتهر عن العز بن عبد السلام أنه قال: لم تطب نفسي بالفتيا حتى صار عندي نسخة المغني[٤].

وقد أكثر ابن قدامة من إيراد نفي الفارق لبعض المسائل، بل صدَّر فصولاً كثيرة به، مما جعلني أختار من بين تلك المسائل أمثلة تطبيقية لنفي الفارق، وأتبعت كل مسألة ما تيسر من الاستدلال والتوجيه، ليعطي الحكم قوة إلى قوته، وليتبين أن نفي الفارق بين الفرع والأصل مبني على الدليل الشرعي الموجب له، وقد رتبت هذه المسائل حسب ورودها في كتاب "المغني"، ولا أقطع بأنني أوردت جميع المسائل الواردة فيه.

هذا وقد قسمت البحث على النحو التالي :

مقدمة.

الفصل الأول : نفي الفارق عند الأصوليين.

ويشتمل على أربعة مباحث :

المبحث الأول : معنى نفي الفارق.

المبحث الثاني : حجيَّة نفي الفارق.

المبحث الثالث : نفي الفارق وأقسام القياس.

المبحث الرابع : نفي الفارق ومسالك العلة.

الفصل الثاني : تطبيقات نفي الفارق في المغني لابن قدامة.

وقد اشتمل على ثمانٍ وثلاثين مسألة.

خاتمة.

أسأل الله العلي القدير أن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل، وأن يتجاوز عن أخطائنا ويعفو عن الزلل، إذ لا معصوم إلا الرسل.

الباحث

---

(٢) إعلام الموقعين ٢/٢٦.

(٣) الشرح الممتع على زاد المستقنع ٢/٢٦٤.

(٤) انظر : الذيل على طبقات الحنابلة ٢/١١٠.

الفصل الأول: نفي الفارق عند الأصوليين

المبحث الأول: معنى " نفي الفارق "

أولاً: تعريفه لغة

نفي: مصدر نفى الشيء ينفيه نفياً بمعنى: تنحَّى.

ويقال: نفيت الرجل وغيره نفياً إذا طردته، ومنه قوله تعالى: (أو ينفوا من الأرض)[٥] [المائدة: ٣٣]. قال ابن فارس: النون والفاء والحرف المعتل أصل يدل على تعرية شيء من شيء وإبعاده منه[٦]. فإذا أضيف النفي إلى شيءٍ دل على إبعاد ذلك الشيء وإبطاله، فنفي الفارق أي إبطال الفارق بين شيئين وإلغائه وبالتالي تساويهما، وعدم الفرق بينهما.

وكلمة " الفارق " مرادفة لكلمة " الفرق ". والفرق خلاف الجمع، فرَّقه يفرّقه فَرْقاً، وانفرق الشيء وتفرَّق وافترق.

والفرق: تفريق ما بين الشيئين حين يفترقان، تقول: فرَّقت بين الشيئين أفرق فرقاً وفرقاناً[٧].

قال ابن فارس: الفاء والراء والقاف أصلٌ صحيح يدل على تمييز وتزييل بين شيئين[٨].

(٥) انظر: لسان العرب، مادة: (نفا).

(٦) معجم مقاييس اللغة، مادة [نفا].

(٧) انظر: لسان العرب، مادة: (فرق).
والصحاح، مادة: (فرق).

(٨) معجم مقاييس اللغة، مادة: (فرق).

والفارق اسم للناقة التي أخذها المخاض ندَّت في الأرض، والجمع فوارق، وفُرَّق، وربما شبهوا السحابة التي تنفرد من السحاب بهذه الناقة، فيقال: فارق[٩].

ثانياً: تعريفه اصطلاحاً

عند تتبع مصطلح " نفي الفارق " في مظانِّه في كتب أصول الفقه، فإننا نجد أن أكثرهم لا يعرفه بتعريف محدد، إما لوضوحه عندهم، أو لأنه يرد في بعض مباحث القياس، كما سيتبين لنا قريباً.

وممن بيَّن معناه اصطلاحاً التلمساني فقال: "قياس لا فارق، حاصله: بيان إلغاء الفارق بين الأصل والفرع، والعلة موجودة في الأصل لثبوت حكمها فيه، فوجب كونها مشتركة سواء كانت جملة المشترك أو بعضه".

وقد مثَّل له بما إذا استولى الكفار على أموال المسلمين، فعند الشافعية أنهم لا يملكونها، قياساً على الغاصب، فإنه لا يملك ما استولى عليه، فلا فارق بينهما إلا الكفر في الفرع والإسلام في الأصل، لكن الإسلام لا يصلح أن يكون مانعاً من الملك، والكفر لا يصلح أن يكون مقتضياً للمِلك، فوجب انتفاء سبب الملك في حق المسلم الغاصب، وفي حقِّ الكافر المستولي، فانتفى المِلك[١٠].

(٩) الصِّحاح، مادة: (فرق).

(١٠) انظر: مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، ص ١٢٤- ١٢٥.

وعرَّفه ابن القيم بقوله : "هو أن لا يكون بين الصورتين فرْقٌ مؤثرٌ في الشرع"[١١]. وعرفه الصنعاني بمثل ذلك"[١٢].

وذكره الدكتور سانو في المعجم فقال: "نفي الفارق : أن يبيِّن المجتهد أن الفرع لم يفارق الأصل إلا فيما لا يؤثِّر بما يلزم اشتراكهما في المؤثر".

ومثَّل له بأن بيَّن المجتهد أن الإسكار في الخمر لا يختلف عن الإسكار في المخدرات، وبالتالي فإن الإسكار ينبغي عدُّه علة تحريم الخمر[١٣].

بعد ذكر هذه التعاريف يتبين لنا أن نفي الفارق عملٌ يقوم به المجتهد، يتوصَّل به إلى إلحاق فرعٍ لم يُنص على حكمه بأصلٍ منصوص أو مجمعٍ على حُكْمه، وطريق هذا القياس نفي الفارق المؤثِّر بينهما، إذ يوجب هذا النفي اشتراكهما في الحكم الشرعي، لأن الشارع الحكيم لا يفرِّق بين المتماثلين، كما أنه لا يسوِّي بين المختلفين، ولا ينظر في هذا الإلحاق إلى الفارق غير المؤثر في الشرع، لأن وجوده كعدمه، وجرت العادة عدم الالتفات إليه، ولهذا قال الطُّوفي في تعريف القياس في معنى الأصل: هو ما ساوى الأصل فيه الفرع من غير فارق، أو مع فارق غير مؤثِّر[١٤].

(١١) إعلام الموقعين ، ٤/٢ .

(١٢) الاقتباس لمعرفة الحق من أنواع القياس ، ص ٣٧ .

(١٣) معجم مصطلحات أصول الفقه ، ص ٤٦٢ .

(١٤) شرح مختصر الروضة ، ٤٣٩/٣ .

المبحث الثاني: حجيَّة نفي الفارق

قبل أن نعرض لحجيَّة نفي الفارق، يحسن التنبيه إلى أن العلماء لم يتفقوا على تسميته قياساً، بل اختلفوا في ذلك، فمنهم من يسمِّيه قياساً كالغزالي والآمدي وابن السبكي والشوكاني، ومنهم من يسمِّيه استدلالاً كابن الحاجب والأصفهاني.

والسبب في ذلك: أن بعض العلماء لا يرى دخول نفي الفارق في القياس لمنافاته حقيقته، إذ إن حقيقة القياس اعتبار شيءٍ بغيره، أو التسوية بين أمرين، وهذان المعنيان غير موجودين في نفي الفارق، ويوجدان في القياس الذي يُبنى على العلة، ولذا يُسمَّى قياساً بالاتفاق[١٥].

وعند التحقيق يتبين لنا أن جمهور الأصوليين يُدخلون نفي الفارق في القياس. ويعدُّونه قسْماً من أقسامه كما سيأتي في المبحث الآتي، فليس القياس عندهم مقتصراً على قياس العلة كما قال مخالفوهم، بل تدخل فيه أقسام أخرى .

وإن نفي الفارق وإن كان الجامع فيه بين الفرع والأصل مجرد نفي الفارق، إلا أنه لا يخلو من وجود معنىً يشتركان فيه كما يتضح من خلال الأمثلة.

ولهذا قال الغزالي : "اعلم أن حذف تأثير الفارق وإن جوَّزنا الإلحاق به دون تنقيح المناط واستنباط العلة وتعيينها، ولكن الحق فيه أن ذلك لا

(١٥) انظر : البحر المحيط ٥٠/٥ ؛ شرح مختصر الروضة ٣٥٣/٣ .

يُتجاسر عليه إلا بعد استنشاق رائحة المعنى الذي هو مناط الحكم وإن لم يُطّلع بعدُ على تحديده أو تعيينه"[١٦].

وقال أيضاً: "... وهذا يدلُّك على أن هذا الطريق وإن كان راجعاً إلى التعرُّض للفارق فليس يخلو عن توسُّم المعنى الجامع على إجمالٍ من غير تفصيل"[١٧].

وإن الفرق بين القياس بنفي الفارق وقياس العلة الذي قصر بعض العلماء القياس عليه: أن نفي الفارق لم يصرَّح فيه بالعلة، وقياس العلة مصرَّحٌ بها فيه[١٨].

فليس عدم التصريح بالعلة مسوغاً لإخراج نفي الفارق عن مُسمَّى القياس، والله أعلم.

ويمكن الاستدلال على حجية نفي الفارق بما يلي:

١ – أن القياس المعتبر شرعاً الذي يحتج به أهل العلم يشمل نفي الفارق، لأنه عبارة عن إلحاق فرع بأصلٍ في حكمه لعدم الفارق بينهما، ولهذا قال الشافعي في رسالته: "والقياس من وجهين: أحدهما: أن يكون الشيء في معنى الأصل، فلا يختلف القياس فيه"[١٩].

وهذا ينطبق تماماً على القياس بنفي الفارق كما سنبين قريباً أن الجمع بين الفرع والأصل بنفي الفارق يطلق عليه " القياس في معنى الأصل ".

(١٦) أساس القياس، ص ٦٨- ٦٩.

(١٧) المصدر نفسه، ص ٦٩.

(١٨) الإحكام في أصول الأحكام ٤/٤.

(١٩) الرسالة، ص ٤٧٩.

وفي موضعٍ آخر قال: " فإن قال قائل: فاذكر من الأخبار التي تقيس عليها وكيف تقيس؟

قيل له إن شاء الله: كل حُكمٍ لله أو لرسوله وُجدَت عليه دلالة فيه أو في غيره من أحكام الله أو رسوله بأنه حُكِم به لمعنىً من المعاني فنزلت نازلة فيه نصٌّ حكم، حُكِمَ فيها حكم النازلة المحكومة فيها إذا كانت في معناها"[٢٠].

وهذا أيضاً يدخل فيه القياس بنفي الفارق، لأنه لا يتم الإلحاق به إلا إذا كان الفرع في معنى الأصل ولا فارق مؤثِّر بينهما.

٢ – أن القياس بنفي الفارق اعتبره كثيرٌ من الأصوليين أحد أقسام القياس كما سيأتي، فلو لم يكن حجة لما اعتبروه كذلك. بل قال ابن المنير في قياس الحج على العمرة في الإحصاء: وهو من الإلحاق بنفي الفارق وهو من أقوى الأقيسة[٢١].

٣ – أن المحققين من أهل العلم كشيخ الإسلام ابن تيمية وتلميذه ابن القيم اعتبرا نفي الفارق من القياس الصحيح، والصحيح هو الذي يحتجُّ به بخلاف الفاسد.

فقال شيخ الإسلام ابن تيمية: والقياس الصحيح نوعان:

أحدهما: أن يُعلم أنه لا فارق بين الفرع والأصل إلا فرقاً غير مؤثر في الشرع، ثم قال: والنوع

(٢٠) المصدر نفسه، ص ٥١٢.

(٢١) انظر: فتح الباري ١٢/٤.

الثاني من القياس: أن ينصَّ على حكم لمعنى من المعاني ويكون ذلك المعنى موجوداً في غيره.

فهذان النوعان كان الصحابة والتابعون لهم بإحسان يستعملونهما، وهما من باب فهم مراد الشارع، فإن الاستدلال بكلام الشارع يتوقَّف على أن يُعرف ثبوت اللفظ عنه، وعلى أن يُعرف مراده باللفظ[٢٢].

وقال ابن القيم مبيناً دخول نفي الفارق في القياس الصحيح: فالقياس الصحيح مثل أن تكون العلة التي عُلِّق بها الحكم في الأصل موجودة في الفرع من غير معارض في الفرع يمنع حكمها، ومثل هذا القياس لا تأتي الشريعة بخلافه قط، وكذلك القياس بإلغاء الفارق، وهو أن لا يكون بين الصورتين فرقٌ مؤثِّر في الشرع، فمثل هذا القياس لا تأتي الشريعة بخلافه[٢٣].

٤ – أن القياس بنفي الفارق أحد طرق إلحاق المسكوت عنه بالمنطوق، فلهذا لا غنى للمجتهد عنه، قال الغزالي: اعلم أن إلحاق المسكوت عنه بالمنطوق فيه طريقان:

الأول: أن لا يُتعرَّض للجامع بينهما، بل يُتعرَّض للفارق فقط.

الثاني: أن يُتعرَّض للجامع ويُنقَّح مناط الحكم[٢٤].

ولهذا لَمّا ساق الصنعاني قوله صلى الله عليه وسلم: "لا يقضي القاضي وهو غضبان"[٢٥] قال: "فمن قصر النهي على الغضب وحده دون الهمِّ المُزعج، والحُزنْ المُقلق، والجوع، والظمأ الشديد، وشُغْل القلب المانع من الفهم، فقد قلَّ فهمه وفقهه.

فإلحاق ما ذكرناه بالغضب من القياس بنفي الفارق، وهذا مما فطر الله عباده عليه، ولذا قالوا في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلْيَتَٰمَىٰ ظُلْمًا﴾ [النساء: ١٠]: إنه عام لجميع أنواع الاستهلاك من لبس الثياب وركوب الدواب، إلحاقاً بالأكل لعدم الفارق"[٢٦].

قال القاضي أبو حامد المروزي: "إن إلحاق الشيء بنظائره وإدخاله في مسلكه أصلٌ عظيم"[٢٧].

بعد ذكر هذه النقاط تتضح لنا حجية القياس بنفي الفارق، ولزوم العمل به، قال الشوكاني: "... ليس المراد كل قياس، بل المراد القياسات التي يسوغ العمل بها والرجوع إليها كالقياس الذي علته

---

(٢٢) انظر: مجموع الفتاوى ١٩/٢٨٥- ٢٨٦.

(٢٣) إعلام الموقعين ٢/٣- ٤.

(٢٤) انظر: أساس القياس، ص ٦٥.

(٢٥) أخرجه البخاري بلفظ "لا يقضين حكمٌ بين اثنين وهو غضبان" عن أبي بكرة رضي الله عنه. كتاب الأحكام، باب هل يقضي القاضي أو يفتي وهو غضبان، رقم: [٧١٥٨]. ومسلم - كتاب الأقضية - باب كراهة قضاء القاضي وهو غضبان، رقم: [١٧١٧].

(٢٦) الاقتباس لمعرفة الحق من أنواع القياس، ص ٥٠.

(٢٧) انظر: قواطع الأدلة ٢/١٧٠.

منصوصة، والقياس الذي قُطع فيه بنفي الفارق"[٢٨].

وفي موضع آخر قال: "اعلم أن القياس المأخوذ به هو ما وقع النص على علّته، وما قُطع فيه بنفي الفارق"[٢٩].

المبحث الثالث: نفي الفارق وأقسام القياس

اعتبر كثيرٌ من الأصوليين "نفي الفارق" أحد أقسام القياس عند تقسيمهم له باعتبار ذكر العلة وعدم ذكرها، فيقسمونه بهذا الاعتبار إلى ثلاثة أقسام[٣٠]:

قياس علة، وقياس دلالة[٣١]، وقياس في معنى الأصل.

والقسم الثالث هو الذي يرادف القياس بنفي الفارق، ويسمى به، قال ابن الحاجب: ... أو بنفي الفارق وهو القياس في معنى الأصل[٣٢].

ولما ذكر التلمساني القياس بنفي الفارق قال: ويسمى قياساً في معنى الأصل[٣٣].

وقد عُرِّف القياس في معنى الأصل بتعاريف متقاربة، ومن هذه التعاريف ما يلي:

عرَّفه ابن السبكي وابن اللحّام بأنه: الجمع بنفي الفارق[٣٤].

وعرَّفه الأصفهاني والشوكاني بقولهما: أن يجمع بين الأصل والفرع بنفي الفارق[٣٥].

وعرَّفه الطُّوفي بقوله: هو ما لا فارق فيه بين الأصل والفرع، أو كان بينهما فارقاً لا أثر له[٣٦].

وعرَّفه أمير بادشاه الحنفي بقوله: أن يجمع بين الأصل والفرع في الحكم بنفي الفارق بينهما[٣٧].

وعند النظر في هذه التعاريف يتبين لنا أن القياس في معنى الأصل يتم فيه الجمع بين الفرع والأصل في الحكم بمجرد نفي الفارق من غير تعرضٍ للعلة الجامعة بينهما[٣٨]، ولهذا قال الآمدي: وأما إن كان الوصف الجامع لم يصرَّح به في القياس كما في إلحاق الأمة بالعبد في تقويم نصيب الشريك على المعتق بواسطة نفي الفارق بينهما، فيسمَّى " القياس في معنى الأصل " [٣٩].

وأول من أشار إلى هذا النوع من القياس

---

(٢٨) إرشاد الفحول، ص ٢٠٢.

(٢٩) المصدر نفسه، ص ٢٠٣.

(٣٠) انظر: الأحكام في أصول الأحكام ٤/٧، إرشاد الفحول ص ٣٣٠.

(٣١) قياس العلة: هو ما صُرِّح فيه بالعلة. وقياس الدلالة: هو أن لا يذكر فيه العلة بل وصف ملازم لها. انظر: إرشاد الفحول، ص ٢٢٢.

(٣٢) منتهى الوصول والأمل، ص ١٨٦.

(٣٣) مفتاح الوصول، ص ١٢٤.

(٣٤) جمع الجوامع ص ١٠٦؛ المختصر في أصول الفقه ص ١٥٠.

(٣٥) بيان المختصر ٣/١٤١؛ إرشاد الفحول ص ٢٢٢.

(٣٦) شرح مختصر الروضة ٣/٤٣٦.

(٣٧) تيسير التحرير ٤/٧٧.

(٣٨) انظر: الاستدلال عند الأصوليين، ص ١٧٨.

(٣٩) الإحكام في أصول الأحكام ٣/٣.

الشافعي رحمه الله إذ قال: والقياس من وجهين: أحدهما: أن يكون الشيء في معنى الأصل، فلا يختلف القياس فيه[٤٠].

وأُطلق عليه " القياس في معنى الأصل " لأن الفرع فيه بمنزلة الأصل، لنفي الفارق بينهما، فقوله: القياس في معنى الأصل، أي: القياس الكائن في معنى الأصل، أي: بمنزلته[٤١].

وقال الطوفي: القياس في معنى الأصل، أي: إن الفرع فيه في معنى الأصل، وهو راجع إلى أن لا أثر للفارق، ويسمّى إلغاء الفارق[٤٢].

ومن أمثلة هذا القسم من القياس: قياس البول في إناءٍ وصبِّه في الماء الراكد على البول فيه في المنع، بجامع عدم الفارق بينهما في مقصود المنع عن ذلك[٤٣]، كما في حديث جابر رضي الله عنه عن الرسول صلى الله عليه وسلم: " أنه نهى أن يُبالَ في الماء الراكد"[٤٤]، وحصول القطع في القياس الذي فيه الإلحاق بنفي الفارق أكثر من الذي فيه الإلحاق بذكر الجامع، إلا أن ذلك لا يُعدُّ فرقاً في المعنى بل في الوقوع، وبالتالي فلا فرق بينهما في المعنى[٤٥].

ويذكر الأصوليون مصطلح "نفي الفارق" في تقسيم آخر للقياس، وهو تقسيمهم له باعتبار قوته وضعفه، ويمكن أن يُقال: باعتبار القطع بنفي الفارق بين الأصل والفرع وعدمه، فينقسم بهذا الاعتبار إلى قسمين[٤٦]:

الأول: القياس الجلي: وهو ما قُطع فيه بنفي الفارق بين الأصل والفرع.

ومن أمثلته: قياس الأمة على العبد في تقويم حصة الشريك على شريكه المعتق الموسر وعتقها عليه، لقوله عليه الصلاة والسلام: " من أعتق شركاً له في عبد فكان له مال يبلغ ثمن العبد قُوِّم عليه قيمة عدل، فأعطى شركاءه حصصهم، وعتق عليه العبد، وإلا فقد عتق منه ما عتق " متفق عليه[٤٧].

فتكون الأمة مثل العبد في هذا الحكم، لأنهما متساويان في العلة، وهي تشوُّق الشارع الحكيم إلى

---

(٤٠) الرسالة، ص ٤٧٩.

(٤١) انظر: حاشية البناني على شرح المحلي ٣٤١/٢-٣٤٢.

(٤٢) شرح مختصر الروضة ٣٥٣/٣.

(٤٣) انظر: المصدر نفسه ٤٣٩/٣؛ شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع مع حاشية البناني ٣٤٢/٢.

(٤٤) أخرجه مسلم - كتاب الطهارة، باب النهي عن البول في الماء الراكد، رقم: [٢٨١].

(٤٥) انظر: الإبهاج في شرح المنهاج ٨٧/٣؛ إرشاد الفحول ص ٢٢٢.

(٤٦) انظر: جمع الجوامع ص ١٠٥؛ نهاية السول ٢٧/٤-٢٨؛ الإحكام في أصول الأحكام ٣/٣، بيان المختصر ١٤٠/٣، إرشاد الفحول ص ٢٢٢، مباحث العلة في القياس عند الأصوليين ص ٥٦، ٥٧.

(٤٧) البخاري - كتاب العتق، باب إذا أعتق عبداً بين اثنين، رقم: [٢٥٢٢]. ومسلم - كتاب العتق، رقم: [١٥٠١].

عتق البعض، ونقطع بأنه لا فارق بينهما إلا في الذكورة والأنوثة، وهذا الفارق مما لم يَلتفت إليه الشارع في أحكام العتق فلا أثر له[٤٨].

الثاني : القياس الخفي: وهو ما لم يُقطع فيه بنفي الفارق بين الأصل والفرع بل يُظن .

ومن أمثلته: قياس القتل بالمثقَّل على القتل بالمحدَّد في وجوب القصاص، بجامع القتل العمد العدوان في كُلٍّ، فلا فارق بينهما إلا أن أحدهما مُثقَّل والآخر محدَّد، وهذا الفارق لم يقطع بنفي تأثيره من الشارع، ولهذا خالف أبو حنيفة وقال بعدم وجوب القصاص في القتل بالمثقَّل[٤٩].

والقياس الجلي اتفق العلماء على حجيته[٥٠]، وهو أقوى في الاحتجاج من القياس الخفي، قال أمير بادشاه: " ولا شك أن القياس الذي عُلم فيه نفي اعتبار الفارق أقوى في الاحتجاج من الذي لم يُعلم فيه بل ظُن "[٥١].

(٤٨) انظر : تيسير التحرير ٧٦/٤ ؛ الإحكام في أصول الأحكام ٣/٣ ، نهاية السول ٢٧/٤- ٢٨ .

(٤٩) شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع ٣٣٩/٣ ، نهاية السول ١٣٩/٤- ١٤٠ ؛ تذكير الناس بما يحتاجون إليه من القياس ص ٩٥ . ولقول أبي حنيفة انظر : اللباب في شرح الكتاب ١٤١/٣ .

(٥٠) شرح المحلي على جمع الجوامع ٣٣٩/٢ ؛ شرح الكوكب المنير ٢٠٧/٤ .

(٥١) تيسير التحرير ٧٦/٤ .

المبحث الرابع: نفي الفارق ومسالك العلة[٥٢]

يعدُّ كثيرٌ من الأصوليين نفي الفارق مسلكاً من المسالك الدالة على العليَّة كالبيضاوي وابن السبكي والزركشي وغيرهم[٥٣].

وهذا المسلك يسمّيه بعض الأصوليين " تنقيح المناط "[٥٤].

قال البيضاوي : التاسع - أي من مسالك العلة : تنقيح المناط بأن يبين إلغاء الفارق[٥٥].

وقال ابن السبكي: العاشر - أي من مسالك العلة - إلغاء الفارق[٥٦].

ومعنى هذا المسلك : إلحاق الفرع بالأصل بعد بيان إلغاء الفارق بينهما، بأن يقال : لا فرق بين الفرع والأصل إلا كذا وكذا، وذلك لا مدخل له في الحكم ألبتة، فيلزم اشتراكهما في الحكم لاشتراكهما في

(٥٢) مسالك العلة جمع مسلك ، وهو الطريق الذي يسلكه المجتهد في إثبات العلية .

انظر : تيسير التحرير ٣٨/٤ .

(٥٣) انظر : مباحث العلة في القياس عند الأصوليين ص ٥١١ ؛ إتحاف ذوي البصائر ٦٠/٧ .

(٥٤) تنقيح المناط : هو أن يدل ظاهراً على التعليل بوصف فيحذف خصوصه عن الاعتبار بالاجتهاد ويناط بالأعم، أو تكون أوصاف فيحذف بعضها ويناط بالباقي .انظر: جمع الجوامع ص ٩٥ .

(٥٥) الإبهاج في شرح المنهاج ٨٧/٣ .

(٥٦) جمع الجوامع ص ٩٥ .

الموجب له[٥٧]. ومثّلوا لذلك: بإلحاق الأمة بالعبد في السراية[٥٨]، فإنه لا فارق بينهما إلا الذكورة، وهذا الفارق مُلغى بالإجماع، إذ لا مدخل له في العلية، كما لا مدخل للأنوثة في منع السراية ،فثبتت السراية فيها لما شاركت فيه العبد.

قال الطوفي: إذ لا تأثير للذكورة والأنوثة في هذا الحكم ونحوه في عُرف الشرع وتصرُّفه، وإن كان للذكورية والأنوثية تأثير في الفرق في بعض الأحكام كولاية النكاح والقضاء والشهادة[٥٩].

ومن أمثلة ذلك أيضاً: إلحاق المرأة بالرجل في استحقاق صاحب المتاع لمتاعه إن وجده، لقوله عليه الصلاة والسلام: " أيُّما رجل أفلس فأدرك الرجل متاعه بعينه فهو أحق به من غيره"[٦٠]، فالحديث نصٌّ على الرجل، والمرأة بمعناه، إذا لا فارق بينهما مؤثِّر في عدم الاشتراك في الحكم، فيشتركان فيه[٦١].

قال الغزالي : خُصِّص الرجل في قوله: " أيما رجل مات أو أفلس " لأن الغالب أن البيع يصدر من الرجال، فيكون اللفظ خاصاً والمراد به عاماً حتى يسبق إلى الفهم منه الإنسان دون الرجل خاصة[٦٢].

وتنقيح المناط هو القياس في معنى الأصل الذي تقدم ذكره في المبحث السابق، قال الشوكاني: والقياس الذي في معنى الأصل: هو أن يجمع بين الأصل والفرع بنفي الفارق، وهو تنقيح المناط[٦٣].

الفصل الثاني : تطبيقات نفي الفارق في المغني لابن قدامة

قد أكثر ابن قدامة ـ رحمه الله ـ من ذكر نفي الفارق، والاحتجاج به لبعض المسائل الفقهية، وتجدر الإشارة إلى أن نفي الفارق في هذه المسائل يتفق مع أحد الأقوال فيها ولا يتفق مع الأقوال الأخرى، إذ إن جميع هذه المسائل من مسائل الخلاف، ومن ذلك المسائل التالية:

---

(٥٧) انظر : شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع ٢٩٣/٢ ؛ الإبهاج في شرح المنهاج ٨٧/٣ ، البحر المحيط ٢٥٥/٥ ؛ إرشاد الفحول ص ٢٢٢ .

(٥٨) تقدم الحديث الدال على ذلك قريباً ص ٢٢٩ .

(٥٩) انظر : شرح مختصر الروضة ٣/ ٣٥٢.

(٦٠) أخرجه أبو داود ـ كتاب البيوع والإجارات ، باب في الرجل يفلس فيجد الرجل متاعه بعينه عنده ، رقم : [٣٥١٩] ، والترمذي ـ كتاب البيوع ، باب إذا أفلس الرجل غريم فيجد عنده متاعه ، رقم : [١٢٦٢] ، والنسائي ـ كتاب البيوع ، باب الرجل يبتاع البيع فيفلس ويوجد المتاع بعينه ، رقم : [٤٦٧٦] ، وابن ماجه ـ كتاب الأحكام ، باب من وجه متاعه بعينه عند رجل= قد أفلس ، رقم : [٢٣٥٨] ، وصححه الألباني ، انظر ، إرواء الغليل ، رقم : [١٤٤٤].

(٦١) انظر : أساس القياس ص ٦١ ؛ نبراس العقول ص ٤٠٧ .

(٦٢) أساس القياس ص ٦٢ .

(٦٣) إرشاد الفحول ص ٢٢٢ .

المسألة الأولى: نفي الفارق بين يسير النجاسة وكثيرها في تنجيس ما أصابته، لعموم الأدلة الواردة في ذلك، والتفريق بينهما تحكُّمٌ لا دليل عليه (٦٤).

المسألة الثانية: نفي الفارق بين القليل من البول والكثير في تنجيس ما خالطه، لأن سائر النجاسات لا فرق بين قليلها وكثيرها، والبول مثلها.

قال مهنا: سألت أحمد عن بئرٍ غزيرة وقعت فيها خرقة أصابها بول؟

قال: تُنْزح، وقال في قطرة بول وقعت في ماء: لا يتوضأ منها(٦٥).

المسألة الثالثة: نفي الفارق بين يد الكلب ورجله وشعره وغير ذلك من أجزائه وبين ولوغه في تنجيس ما وقعت فيه (٦٦)، ومعلوم أن النص اقتصر على ذكر الولوغ (٦٧)، فما سواه يُلحق به لعدم الفارق، لأن كل حيوان حكم أجزائه حكم سؤره في الطهارة والنجاسة(٦٨)، ولأنه إذا نُصَّ على الفم مع أنه أشرف شيء من أجزائه فغيره أولى(٦٩).

المسألة الرابعة: نفي الفارق بين كون يد المستيقظ من النوم مشدودة بشيء أو في جُرابٍ(٧٠) وكونها مطلقة في وجوب غسلها ثلاثاً، ونفي الفارق أيضاً بين كون النائم عليه سراويله أو لا (٧١).

وهذا كله لعموم قوله عليه الصلاة والسلام: "إذا استيقظ أحدكم من نومه فلا يغمس يده في الإناء حتى يغسلها ثلاثاً، فإنه لا يدري أين باتت يده" متفق عليه(٧٢). ولأن الحكم هنا معلّقٌ على المظنَّة فلم تعتبر حقيقة الحكمة، كوجوب العدة لاستبراء الرحم، فإنها تجب على الآيسة والصغيرة (٧٣).

المسألة الخامسة: نفي الفارق بين مسِّ الذكر بظهر الكفِّ وبطنه في وجوب الوضوء(٧٤)، لأن قوله عليه الصلاة والسلام: " إذا أفضى أحدكم بيده إلى فرجه فليتوضأ "(٧٥) يفيد أن اللمس باليد ينقض

---

(٦٤) انظر: المغني ٤٦/١ ؛ الشرح الكبير ١١٨/١ .

(٦٥) انظر: المغني ٥٧/١ .

(٦٦) انظر: المصدر نفسه ٧٨/١ .

(٦٧) وهو قوله عليه الصلاة والسلام: " إذا ولغ الكلب في إناء أحدكم فليرقه ثم ليغسله سبع مرات " أخرجه مسلم في صحيحه ـ كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، رقم: [٢٧٩].

(٦٨) انظر: المغني ٧٣/١ ؛ الشرح الكبير ٢٨٤/٢ .

(٦٩) انظر: الممتع في شرح المقنع ٢٦٠/١ .

(٧٠) الجُراب: وعاء من إهاب الشاء لا يوعى فيه إلا يابس. اللسان، مادة: [جرب].

(٧١) انظر: المغني ١٤٢/١ .

(٧٢) صحيح البخاري ـ كتاب الوضوء، باب الاستجمار وتراً، رقم: [١٦٢].
صحيح مسلم ـ كتاب الطهارة، باب كراهة غمس المتوضئ وغيره يده، رقم: [٢٧٨].

(٧٣) انظر: المغني ١٤٢/١ ، وقال ابن قدامة: على أن الظاهر عند من أوجب الغسل أنه تعبد، لا لعلّة التنجيس، ولهذا لم يحكم بنجاسة اليد ولا الماء، فيعم الوجوب كل من تناوله الخبر، المصدر نفسه ١٤٣/١ .

(٧٤) انظر: المصدر نفسه ٢٤٢/١ .

(٧٥) أخرجه النسائي ـ كتاب الغسل والتيمم، باب الوضوء من مس الذكر، رقم: [٤٤٥]. =

الوضوء، واليد المطلقة في الشرع تنتهي إلى الكوع، كما في آية السرقة والمحاربة والتيمم[٧٦]، فتشمل ظهر الكف وبطنه، ولأن ظهر الكف جزء من يده أشبه باطنه[٧٧].

المسألة السادسة: نفي الفارق بين مسِّ ذكره وذكر غيره في نقض الوضوء، لأن الإنسان قد تدعوه الحاجة إلى مسِّ ذكر نفسه، فإذا انتقض بمسِّ ذكر نفسه وهو جائز مع الحاجة، فبمسِّ ذكر غيره مع كونه معصية أولى، وهذا تنبيهٌ يُقدَّم على الدليل[٧٨]، لا سيما وأن في بعض ألفاظ حديث بُسرة أنها قالت: ذكر رسول الله صلى الله عليه وسلم ما يتوضأ منه؟ فقال: "مِنْ مسِّ الذكر"[٧٩] فلفظ " الذكر " في هذه الرواية يشمل ذكر الماسِّ وذكر غيره[٨٠].

المسألة السابعة: نفي الفارق بين مسِّ ذكر الصغير وذكر الكبير لعموم الحديث، ولأنه ذكر آدمي متصل به أشبه الكبير[٨١].

المسألة الثامنة: نفي الفارق بين الأجنبية وذات المحرم والكبيرة والصغيرة في نقض الوضوء بلمس واحدة منهن[٨٢]، لعموم قوله تعالى: ﴿أَوْ لَٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾ [النساء: ٤٣]. ولأن اللمس الناقض هو ما صاحبه شهوة، فمتى وجدت الشهوة فلا فرق بين الأجنبيات وذوات المحارم، ولا بين الكبيرة الصغيرة[٨٣].

المسألة التاسعة: نفي الفارق بين سفر الطاعة والمعصية في وجوب التيمم عند وجود شرطه، لأنه عزيمة لا يجوز تركه، ولأنه حكمٌ غير مختص بالسفر، بل يُفعل في الحضر والسفر[٨٤].

المسألة العاشرة: نفي الفارق بين الجبيرة بسبب كسرٍ أو جرحٍ في جواز المسح عليها[٨٥]، لأن حديث صاحب الشجَّة[٨٦] المسح فيه على عِصَابة جُرح[٨٧]،

= والبيهقي - كتاب الطهارة، باب الوضوء من مس الذكر، رقم: [٦١٦- ٦٢٥].

(٧٦) انظر: الكافي ٩٨/١، شرح العمدة ص ٣١٠.

(٧٧) انظر: الشرح الكبير ٣١/٢.

(٧٨) انظر: المغني ٢٤٣/١.

(٧٩) أخرجه النسائي - كتاب الغسل والتيمم، باب الوضوء من مس الذكر، رقم: [٤٤٦].

(٨٠) انظر: الشرح الكبير ٣٢/٢.

(٨١) انظر: المغني ٢٤٣/١.

(٨٢) انظر: المصدر نفسه ٢٦٠/١.

(٨٣) انظر: المصدر نفسه ٢٦٠/١، شرح العمدة ص ٣١٨- ٣١٩.

(٨٤) انظر: المغني ٣١١/١، شرح الزركشي ٣٢٦/١، شرح العمدة ص ٤٢٤.

(٨٥) انظر: المغني ٣٥٧/١.

(٨٦) الشج في الرأس خاصة في الأصل، وهو أن يضربه بشيء فيجرحه فيه ويشقه، ثم استعمل في غيره من الأعضاء، يُقال: شجَّه يشجُّه شجًّا. انظر النهاية، مادة: [شجج].

(٨٧) وهو حديث جابر في الذي شُجَّ رأسه ثم احتلم، فسأل أصحابه فلم يرخصوا له في التيمم فاغتسل فمات، الحديث، أخرجه أبو داود - كتاب الطهارة، باب في =

والشجَّة اسمٌ لجرح الرأس خاصة. ولأن الشدَّ على الجرح يعتبر حائلاً على موضعٍ يُخاف الضرر بغسله، فأشبه الشدَّ على الكسر(٨٨).

المسألة الحادية عشرة: نفي الفارق بين أن تكون أدلة القبلة ظاهرة مكشوفة فاشتبهت على المجتهد في معرفتها، أو مستورة بغيمٍ أو غيره في عدم وجوب إعادة الصلاة(٨٩)، لما روى عبد الله بن عامر بن ربيعة عن أبيه قال: كنا مع النبي صلى الله عليه وسلم في سفرٍ، في ليلة مُظْلمة، فلم ندرِ أين القبلة، فصلى كل رجلٍ منَّا على حِياله، فلما أصبحنا ذكرنا ذلك للنبي صلى الله عليه وسلم فنزل: ﴿فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا۟ فَثَمَّ وَجْهُ ٱللَّهِ﴾ (٩٠). [البقرة: ١١٥]، ولأن المجتهد هنا أتى بما أُمر به في الحالين، وهو الاجتهاد والتحرِّي، وعَجِز عن استقبال القبلة في كلا الموضعين، فصار حكمهما واحداً، وهو صحة الصلاة وعدم إعادتها(٩١).

المسألة الثانية عشرة: نفي الفارق بين مكة وغيرها من البلدان في المنع من التطوع في أوقات النهي(٩٢)، لعموم الأحاديث الدالة على ذلك، كقوله عليه الصلاة والسلام: " لا صلاة بعد الصبح حتى ترتفع الشمس، ولا صلاة بعد العصر حتى تغيب الشمس " متفق عليه(٩٣)، ولأن وقت النهي معنىً يمنع الصلاة، فتستوي فيه مكة وما سواها، أشبه الحيض(٩٤).

المسألة الثالثة عشرة: نفي الفارق بين يوم الجمعة وغيره في عدم أداء الصلاة إلا بعد الزوال، لعموم أحاديث النهي عن أداء الصلاة وقت الزوال، ولأنه وقت نهي، فاستوى فيه يوم الجمعة وغيره من الأيام، كسائر أوقات النهي(٩٥).

المسألة الرابعة عشرة: نفي الفارق بين القريب من الإمام والبعيد في وجوب الإنصات لخطبة الجمعة(٩٦)، لعموم قوله عليه الصلاة والسلام: "إذا قلت لصاحبك: أنصت، يوم الجمعة، والإمام

= المجروح بتيمم، رقم [٣٣٦]، وابن ماجه ـ كتاب الطهارة وسننها، باب في المجروح تصيبه الجنابة فيخاف على نفسه إن اغتسل، رقم: [٥٧٢].

(٨٨) انظر: المغني ١/٣٥٧؛ الكافي ١/٨٧.

(٨٩) انظر: المغني ٢/١١٣؛ الشرح الكبير ٣/٣٤٤.

(٩٠) أخرجه الترمذي ـ كتاب أبواب الصلاة، باب ما جاء في الرجل يصلي لغير القبلة في الغيم، رقم: [٣٤٥]، وابن ماجة في سننه ـ كتاب إقامة الصلاة، باب من يصلي لغير القبلة وهو لا يعلم، رقم: [١٠٢٠]. وحسَّنه الألباني، انظر: إرواء الغليل، رقم: [٢٩١].

(٩١) انظر: المغني ٢/١١٣؛ الكافي ١/٢٦٠- ٢٦١.

(٩٢) انظر: المغني ٢/٥٣٥.

(٩٣) البخاري ـ كتاب مواقيت الصلاة، باب لا يتحرى الصلاة قبل غروب الشمس، رقم: [٥٨٦].
ومسلم ـ كتاب صلاة المسافرين، باب الأوقات التي نُهي عن الصلاة فيها، رقم: [٨٢٧].

(٩٤) انظر: المغني ٢/٥٣٥؛ الشرح الكبير ٤/٢٦٢.

(٩٥) انظر: المعني ٢/٥٣٥؛ الشرح الكبير؛ ٤/٢٦٢.

(٩٦) انظر: المغني ٣/١٩٦.

يخطب، فقد لغوت " متفق عليه[٩٧]. ولهذا كان عثمان ابن عفان رضي الله عنه يقول إذا خطب: إذا قام الإمام يخطب يوم الجمعة فاستمعوا وأنصتوا، فإن للمُنصت الذي لا يسمع في الحظ مثل ما للسامع المُنصت"[٩٨][٩٩].

المسألة الخامسة عشرة: نفي الفارق بين الدَّين الحال والمؤجل في وجوب زكاته بعد قبضه، لأن المؤجل تصح البراءة منه، وتصح الحوالة به، فدلَّ على أنه مملوك للدائن كالحال، فاستويا في الحكم[١٠٠].

المسألة السادسة عشرة: نفي الفارق بين كون الفرج الموطوء في نهار رمضان قُبلاً أو دبراً، من ذكرٍ أو أنثى في فساد الصوم ووجوب الكفارة، لأنه إفسادٌ للصوم بجماعٍ في الفرج كالوطء في القُبل[١٠١]، ولأنه إذا وجب التكفير بوطءٍ في المحلِّ المملوك ففيما عداه أولى، ولأن الدُّبر أحد الفرجين أشبه الآخر[١٠٢].

المسألة السابعة عشرة: نفي الفارق بين ما قبل الوقوف بعرفة وبعده في فساد الحج بالجماع إذا وقع قبل التحلل الأول[١٠٣]. لما روي عن ابن عمر رضي الله عنهما أن رجلاً سأله، فقال: إني وقعت بامرأتي، ونحن مُحرِمان، فقال: أفسدتَ حجَّك، ومثله مرويٌّ عن ابن عباس وعبد الله بن عمرو رضي الله عنهم[١٠٤]، فقول هؤلاء الصحابة مطلق فيمن واقع وهو مُحرِم. ولأن ما بعد الوقوف وقبل الرمي إحرامٌ تام، فيفسد الحج بالجماع فيه كما قبل الوقوف[١٠٥]. ولأن كل ما أفسد العبادة إذا ورد عليها قبل الخروج منها أفسدها وإن كان مضى معظمها، كما لو أكل الصائم قُبيل غروب الشمس[١٠٦].

المسألة الثامنة عشرة: نفي الفارق بين حال الإكراه والمطاوعة في فساد الحج بالجماع[١٠٧]، لما روي عن ابن عمر وابن عباس وعبد الله بن عمرو رضي الله عنهم[١٠٨]، فهؤلاء الصحابة لم يستفصلوا عن حال

---

(٩٧) البخاري ـ كتاب الجمعة، باب الإنصات يوم الجمعة والإمام يخطب، رقم: [٩٣٤].

ومسلم ـ كتاب الجمعة، بابٌ في الإنصات يوم الجمعة في الخطبة، رقم: [٨٥١].

(٩٨) أخرجه البيهقي ـ كتاب الجمعة، باب الإنصات للخطبة وإن لم يسمعها، رقم: [٥٨٣٥].

(٩٩) انظر: المغني ١٩٦/٣؛ الشرح الكبير ٣٠٤/٥.

(١٠٠) انظر: المغني ٢٧١/٤، الكافي ٩٠/٢، شرح الزركشي ٥٢٠/٢.

(١٠١) انظر: المغني ٣٧٥/٤؛ الشرح الكبير ٤٤٧/٧.

(١٠٢) انظر: الكافي ٢٤٨/٢، الممتع في شرح المقنع ٢٦٣/٢.

(١٠٣) انظر: المغني ١٦٦/٥.

(١٠٤) أخرجها البيهقي ـ كتاب الحج، باب ما يفسد الحج، رقم: [٩٧٨٣ — ٩٧٨٤].

(١٠٥) انظر: الشرح الكبير ٣٣٣/٨.

(١٠٦) انظر: شرح العمدة ٢٣٤/٢.

(١٠٧) انظر: المغني ١٦٨/٥.

(١٠٨) تقدم تخريجها قريباً.

السائل، هل كان جماعه بإكراهٍ أم بمطاوعة، فدل على عدم الفرق بين الحالين.

المسألة التاسعة عشرة: نفي الفارق بين الوطء في القُبل والدبر، من آدمي أو بهيمة في إفساد الحج[١٠٩]، لعموم قوله تعالى: ﴿فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ ٱلْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي ٱلْحَجِّ﴾ [البقرة : ١٩٧] وقد فسَّر ابن عباس رضي الله عنهما وغيره الرَّفث بالجماع[١١٠]. ولأن الوطء في الدبر ووطء البهيمة وطءٌ في فرج يوجب الاغتسال، فأفسد الحج، أشبه الوطء في قُبل الآدمية[١١١]، ولأن هذا النوع من الوطء حرام في غير الإحرام، فلئن يحرم في الإحرام بطريق الأولى[١١٢].

المسألة العشرون: نفي الفارق بين كون الحصر[١١٣] عاماً بجميع الحاج، أو خاصاً بشخص واحد - كمن حُبس ظلماً، أو أخذته اللصوص وحده - في جواز التحلل[١١٤]، لعموم قوله تعالى: ﴿فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا ٱسْتَيْسَرَ مِنَ ٱلْهَدْيِ﴾ [البقرة : ١٩٦] ولأن المعنى موجودٌ في الكل، فاستويا في الحكم[١١٥].

المسألة الحادية والعشرون: نفي الفارق بين من حلق ومن لم يحلق في عدم فساد حجِّه بالوطء بعد الرمي، وإنما عليه دمٌ وإحرام من الحِل[١١٦]، لأنه أفسد إحرامه ولم يفسد نسكه لقوله عليه الصلاة والسلام: "الحجُّ عرفة"[١١٧]، وتحرم عليه النساء لأنه بالرمي قد

---

(١٠٩) انظر: المغني ١٦٨/٥.

(١١٠) انظر: المصنف لابن أبي شيبة - كتاب الحج، في قوله تعالى (فلا رفث ولا فسوق) ١٧٨/٣ رقم: [١٣٢٢٥].

(١١١) انظر: الشرح الكبير ٣٣٤/٨؛ الكافي ٢٦٤/٢، شرح العمدة ٢٤٩/٢.

(١١٢) انظر: الممتع في شرح المقنع ٣٦٩/٢.

(١١٣) الإحصار: لغة: المنع والحبس، يُقال أحصره المرض أو السلطان إذا منعه عن مقصده، فهو محصر، وحصره إذا حبسه فهو محصور. النهاية، مادة [حصر]. وشرعاً: منع الخوف أو المرض من وصول المحرم إلى تمام حجته أو عمرته. أنيس الفقهاء، ص ١٤٣.

(١١٤) انظر: المغني ١٩٥/٥.

(١١٥) انظر: المصدر نفسه ١٩٥/٥؛ الكافي ٤٧٠/٢، حاشية ابن قاسم ٢١٠/٤.

(١١٦) انظر: المغني ٣٧٦/٥. قال شيخ الإسلام ابن تيمية: وسواء قلنا: التحلل يحصل بمجرد الرمي، أو لا يحصل إلا به وبالحلق، هذا هو المنصوص عن أحمد، وهو الذي عليه قدماء الأصحاب، ومن حقق هذا منهم مثل الخرقي، وأبي بكر، وابن أبي موسى وغيرهم، كلهم جعلوا الفرق بين ما قبل رمي جمرة العقبة وما بعدها من غير تعرض إلى الحلق. شرح العمدة ٢٣٥/٢.

(١١٧) أخرجه أبو داود - كتاب المناسك، باب من لم يدرك عرفة، رقم: [١٩٤٩]. والترمذي - كتاب الحج، باب ما جاء فيمن أدرك الإمام بجمع فقد أدرك الحج، رقم: [٨٨٩]. والنسائي - كتاب مناسك الحج ن باب فيمن لم يدرك صلاة الصبح مع الإمام بمزدلفة، رقم: [٣٠٤٤]. وابن ماجه - كتاب المناسك، باب من أتى عرفة قبل الفجر، رقم: [٣٠١٥]. وصححه الألباني، انظر: إرواء الغليل، رقم: [١٠٦٤].

تحلُّل التحلُّل الأول، لقوله عليه الصلاة والسلام: "إذا رمى أحدكم جمرة العقبة فقد حلَّ له كلّ شيء إلا النساء"[١١٨]. فلم يذكر الحلق.

المسألة الثانية والعشرون: نفي الفارق بين إزالة شعر الرأس بالحلق أو النُّورة[١١٩] أو قصّه أو غير ذلك في وجوب الفدية[١٢٠]، لاشتراك الكل في حصول الرفاهية بإزالته[١٢١].

المسألة الثالثة والعشرون: نفي الفارق بين العامد والمخطئ، ومن له عذرٌ ومن لا عذر له في وجوب الفدية على من حلق رأسه وهو مُحرِم[١٢٢]. لأنه إتلاف، فاستوى عمده وخطؤه كإتلاف مال الآدمي، وكقتل الصيد. ولما أوجب الله تعالى الفدية على من حلق رأسه لأذىً به وهو معذور، كما في حديث كعب بن عُجْرة رضي الله عنه[١٢٣]، فهو تنبيهٌ على وجوبها على غير المعذور[١٢٤].

المسألة الرابعة والعشرون: نفي الفارق بين كون المُحرم مخطئاً في قتل الصيد أو عامداً في وجوب جزائه[١٢٥]، لقول جابر رضي الله عنه: جعل رسول الله صلى الله عليه وسلم في الضَّبع يصيده المحرم كبشاً[١٢٦]، وقال عليه الصلاة والسلام في بيض النعام يصيبه المحرم " ثمنه "[١٢٧] ففي هذين الحديثين لم يفرِّق بين المخطئ والعامد، ولأن جزاء الصيد ضمان إتلاف، فاستوى عمده وخطؤه كضمان مال الآدمي[١٢٨].

المسألة الخامسة والعشرون: نفي الفارق بين

---

(١١٨) أخرجه أبو داود - كتاب المناسك، باب في رمي الجمار، رقم: [١٩٧٨]. وصححه الألباني، انظر: صحيح الجامع الصغير، رقم: [٥٩٢].

(١١٩) النُّورة: من الحجر الذي يُحرق ويسوَّى منه الكلس ويحلق به شعر العانة. اللسان، مادة: [نور].

(١٢٠) انظر: المغني ٣٨١/٥.

(١٢١) انظر: الشرح الكبير ٢٣٠/٨؛ الممتع في شرح المقنع ٣٤٥/٢.

(١٢٢) انظر: المغني ٣٨١/٥.

(١٢٣) متفق عليه، البخاري - كتاب المحصر، باب النسك شاة، رقم: [١٨١٨].

ومسلم - كتاب الحج، باب جواز حلق الرأس للمحرم، رقم: [١٢٠١].

(١٢٤) انظر: المغني ٣٨٢/٥، الكافي ٣٧٤/٢، الشرح الكبير ٢٢٤/٨، شرح العمدة ٤٠٤/٢.

(١٢٥) انظر: المغني ٣٩٦/٥.

(١٢٦) أخرجه أبو داود - كتاب الأطعمة، باب في أكل الضبع، رقم: [٣٨٠١].

والترمذي - كتاب الأطعمة، باب أكل الضبع، رقم: [١٧٩٢] وقال: حسن صحيح.

وابن ماجه - كتاب المناسك، باب جزاء الصيد يصيبه المحرم، رقم: [٣٠٨٥].

(١٢٧) أخرجه ابن ماجه - كتاب المناسك، باب جزاء الصيد يصيبه المحرم، رقم: [٣٠٨٦].

والبيهقي - كتاب الحج، باب بيض النعامة يصيبها المحرم، رقم: [١٠٠٢١].

(١٢٨) انظر: المغني ٣٩٧/٥، الكافي ٣٧٤/٢.

إحرام الحج وإحرام العمرة في وجوب جزاء الصيد على من صاده وهو متلبِّسٌ بأحدهما(١٢٩)، لعموم قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَقْتُلُوا۟ ٱلصَّيْدَ وَأَنتُمْ حُرُمٌ ۚ وَمَن قَتَلَهُۥ مِنكُم مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآءٌ مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ ٱلنَّعَمِ ﴾ [المائدة: ٩٥] ولأن الحاج والمعتمر مستويان في الإحرام، فوجب أن يستويا في ما يترتب على محظوراته(١٣٠).

المسألة السادسة والعشرون: نفي الفارق بين الإحرام بنسكٍ واحدٍ أو نسكين في وجوب جزاء الصيد، لأن الله تعالى لم يفرِّق بينهما، فاسم الإحرام في الآية يقع على القارن والمفرد(١٣١). ولأن استواءهما في الإحرام يوجب استواءهما فيما يترتب على محظوراته كما تقدم.

المسألة السابعة والعشرون: نفي الفارق بين الماء المالح كالبحر والماء العَذْب كالأنهار والعيون في حلِّ ما صِيد فيهما(١٣٢)، لأن لفظ البحر يتناول الكل، كما في قوله تعالى: ﴿وَمَا يَسْتَوِى ٱلْبَحْرَانِ هَٰذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ سَآئِغٌ شَرَابُهُۥ وَهَٰذَا مِلْحٌ أُجَاجٌ ۖ وَمِن كُلٍّ تَأْكُلُونَ لَحْمًا طَرِيًّا﴾ [فاطر: ١٢] فسمَّى العَذْب بَحْراً. ولأن الله تعالى قابل صيد البحر بصيد البر في قوله: ﴿أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ ٱلْبَحْرِ وَطَعَامُهُۥ مَتَٰعًا لَّكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ۖ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ ٱلْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا ﴾ [المائدة: ٩٦] فدلَّ على أن ما ليس من صيد البر فهو من صيد البحر(١٣٣).

المسألة الثامنة والعشرون: نفي الفارق بين قليل الجائحة(١٣٤) وكثيرها في أنها توضع(١٣٥)، لعموم أمره صلى الله عليه وسلم بوضع الجوائح(١٣٦)، وما في معناه من الأحاديث، ويستثنى من ذلك الشيء اليسير الذي لا ينضبط، وجرت العادة بتلف مثله، فإنه لا يؤثِّر، ولا يسمَّى جائحة(١٣٧).

المسألة التاسعة والعشرون: نفي الفارق بين الأثمان والمُثْمنات في صحة بيعها جُزافاً(١٣٨)، لأن الأثمان في هذا البيع تكون معلومة بالمشاهدة كالمُثْمنَات، فلا غرر يستلزم وزنها أو عدَّها(١٣٩).

المسألة الثلاثون: نفي الفارق بين الهبة والصدقة

---

(١٢٩) انظر: المغني ٣٩٧/٥.

(١٣٠) انظر: الكافي ٣٩٠/٢.

(١٣١) انظر: المغني ٣٩٧/٥.

(١٣٢) انظر: المغني ٤٠٠/٥.

(١٣٣) انظر: المصدر نفسه ٤٠٠/٥؛ الشرح الكبير ٣١٧/٨، الممتع في شرح المقنع ٣٦٤/٢.

(١٣٤) الجائحة: هي الآفة التي تهلك الثمار والأموال وتستأصلها، النهاية، مادة: [جوح].

(١٣٥) انظر: المغني ١٧٩/٦.

(١٣٦) أخرجه مسلم ـ كتاب المساقاة، باب وضع الجوائح، رقم: [١٥٥٤].

(١٣٧) انظر: المغني ١٨٠/٦، الكافي ١١٣/٣، الإنصاف ٧٤/٥.

(١٣٨) الجُزاف: المجهول القدر، مكيلاً كان أو موزوناً. النهاية، مادة: [جزف].

(١٣٩) انظر: المغني ٢٠٢/٦؛ الشرح الكبير ١٤٣/١١.

من الوالد لولده في جواز رجوعه فيهما[١٤٠]، لحديث النعمان بن بشير رضي الله عنهما، فإن في بعض ألفاظه، قال: " تصدق عليَّ أبي بصدقة، وقال: فرجع أبي، فردَّ تلك الصدقة" متفق عليه[١٤١]، ولعموم قوله عليه الصلاة والسلام: " لا يحل للرجل أن يعطي عطية فيرجع فيها، إلا الوالد فيما يعطي ولده " [١٤٢].

المسألة الحادية والثلاثون: نفي الفارق بين الزنا في القُبل والدُّبر في ثبوت تحريم المصاهرة به[١٤٣]، لأن التحريم يثبت إن وطئ الرجل زوجته أو أمته في دُبرها، فكذلك إن زنى بامرأةٍ في دُبُرها[١٤٤].

المسألة الثانية والثلاثون: نفي الفارق بين كون الموطوءة أجنبية أو من ذوات المحارم في استحقاقها المهر بالوطء في نكاحٍ فاسد، أو وطءٍ بشبهة، لأن الواطئ أتلف منفعة بُضْع ذات المحرم بالوطء فلزمه مهرها كالأجنبية، ولأن البُضْع محلٌ مضمونٌ على غيره إن استباحه بنكاح، فوجب عليه ضمانه كوجوب ضمان المال على مُتلفه[١٤٥].

المسألة الثالثة والثلاثون: نفي الفارق بين كون الزوجة مدخولاً بها أو غير مدخولٍ بها في مشروعية ملاعنتها، لظاهر قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَرۡمُونَ أَزۡوَٰجَهُمۡ وَلَمۡ يَكُن لَّهُمۡ شُهَدَآءُ إِلَّآ أَنفُسُهُمۡ فَشَهَٰدَةُ أَحَدِهِمۡ أَرۡبَعُ شَهَٰدَٰتِۭ بِٱللَّهِ إِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾ [١٤٦] [النور: ٦] فلفظ " أزواجهم" يعم كل امرأةٍ عُقد عليها، قال ابن المنذر: أجمع على هذا من نحفظ عنه من علماء الأمصار[١٤٧].

المسألة الرابعة والثلاثون: نفي الفارق بين الرجال والنساء في وجوب قتل من ارتد منهم عن الإسلام[١٤٨]، لعموم قوله عليه الصلاة والسلام: "من بدَّل دينه فاقتلوه" [١٤٩]، وقوله: " لا يحل دم امرئٍ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله وأني رسول الله إلا

---

(١٤٠) انظر: المغني ٢٦٤/٨.

(١٤١) البخاري - كتاب الهبة، باب الهبة للولد، رقم: [٢٥٨٧]. ومسلم - كتاب الهبات، باب كراهة تفضيل بعض الأولاد في الهبة، رقم: [١٦٢٣].

(١٤٢) أخرجه أبو داود - كتاب البيوع والإجارات، باب الرجوع في الهبة، رقم: [٣٥٣٩]. والترمذي - كتاب البيوع، باب ما جاء في الرجوع في الهبة، رقم: [١٢٩٨]. وابن ماجه - كتاب الهبات، باب من أعطى ولده ثم رجع فيه، رقم: [٢٣٧٧]. وأحمد في المسند، رقم: [٢١١٩]. قال الحافظ ابن حجر: رجاله ثقات. انظر: فتح الباري ٢٦١/٥.

(١٤٣) انظر: المغني ٥٢٨/٩.

(١٤٤) انظر: المصدر نفسه ٥٢٨/٩، الشرح الكبير ٢٩١/٢٠.

(١٤٥) انظر: المغني ١٨٧/١٠؛ الشرح الكبير ٢٩٣/٢١-٢٩٤.

(١٤٦) انظر: المغني ١٢٤/١١.

(١٤٧) انظر: الشرح الكبير ٣٩٦/٢٣.

(١٤٨) انظر: المغني ٢٦٤/١٢.

(١٤٩) أخرجه البخاري - كتاب الجهاد والسير، باب لا يعذَّب بعذاب الله، رقم: [٣٠١٧].

بإحدى ثلاث: النفس بالنفس، والثيب الزاني، والمفارق لدينه التارك للجماعة" متفق عليه(١٥٠)، فعموم هذين الحديثين يدل على أن المرأة المسلمة إذا ارتدت قُتلت، ولأن المرأة شخصٌ مكلَّفٌ بدَّل دين الحق بالباطل، فتقتل كالرجل(١٥١).

المسألة الخامسة والثلاثون: نفي الفارق بين العدل والفاسق من المسلمين وأهل الكتاب في إباحة ذبائحهم (١٥٢)، لعموم الأدلة وعدم تفريقها بين العدل والفاسق(١٥٣).

المسألة السادسة والثلاثون : نفي الفارق بين الحربي والذمي من أهل الكتاب في إباحة ذبيحته(١٥٤)، لعموم الأدلة، وقد سئل أحمد رحمه الله عن ذبائح نصارى أهل الحرب، فقال : لا بأس بها، حديث عبد الله بن مُغَفَّل في الشحم(١٥٥). قال ابن المنذر: أجمع على هذا كل من نحفظ عنه من أهل العلم(١٥٦).

المسألة السابعة والثلاثون: نفي الفارق بين الكتابي العربي وغير العربي في إباحة ذبيحته، لعموم الأدلة(١٥٧).

المسألة الثامنة والثلاثون : نفي الفارق بين كون الشركاء في العبد مسلمين أو كافرين أو بعضهم مسلماً وبعضهم كافراً في عتق العبد كلّه إن أعتقه أحدهم وهو موسر، لعموم قوله عليه الصلاة والسلام: " من أعتق شركاً له في عبد، فكان له مالٌ يبلغ ثمن العبد، قوِّم عليه قيمة العدل، وأعطى شركاءه حصصهم، وعتق جميع العبد، وإلا فقد عتق منه ما عتق"(١٥٨). ولأن سراية العتق ثبتت لإزالة الضرر، فيستوي في ذلك المسلم والكافر، كردِّ المبيع بالعيب(١٥٩).

خاتمة البحث

الحمد لله أولاً وآخراً، والشكر له شكراً جزيلاً وافراً، على ما يسر من إتمام هذا البحث. وبعد:

فإن لهذا البحث فوائد مهمة، ونتائج جمّة،

---

(١٥٠) البخاري - كتاب الديات، باب قول الله تعالى: (النفس بالنفس)، رقم: [٦٨٧٨]. ومسلم - كتاب القسامة، باب ما يباح به دم المسلم، رقم: [١٦٧٦].

(١٥١) انظر : الشرح الكبير ١١٦/٢٧ .

(١٥٢) انظر : المغني ٢٩٣/١٣ .

(١٥٣) انظر : حاشية ابن قاسم ٤٤٤/٧ .

(١٥٤) انظر : المغني ٢٩٣/١٣ .

(١٥٥) يستدل الإمام أحمد بحديث عبد الله بن مغفل على جواز ذبائح نصارى أهل الحرب، فإنه رضي الله عنه قال: أصبتُ جُراباً من شحم يوم خيبر، قال: فالتزمته، فقلت: لا أعطي اليوم أحداً من هذا شيئاً، قال : فالتفتُّ فإذا رسول الله صلى الله عليه وسلم = مبتسماً. أخرجه مسلم - كتاب الجهاد والسير، باب جواز الأكل من طعام الغنيمة في دار الحرب، رقم: [١٧٧٢].

(١٥٦) انظر : المغني ٢٩٣/١٣ ؛ الشرح الكبير ٢٨٨/٢٧ - ٢٨٩.

(١٥٧) انظر : المغني ٢٩٤/١٣ ؛ الشرح الكبير ٣٨٩/٢٧ .

(١٥٨) تقدم تخريجه ص ٢٢٩ .

(١٥٩) انظر : المغني ٣٥٣/١٤ ؛ الشرح الكبير ٤٦/١٩ .

أبرزها ما يلي :

١- رحمة الله بعباده، ورفعه الحرج عنهم، بأن يسَّر لهم معرفة طرق الاستنباط، الموصلة إلى العلم بالأحكام، فقامت بذلك الحجة على الأنام، ليلتزموا بما في الشرع الحنيف من الأحكام .

٢- أن هذه الشريعة الربانية، لا تفرق بين المتماثلات، ولا تسوي بين المختلفات، وما ثبت فيها من جمعٍ أو فرق، فهو مبنيٌّ على حِكَمٍ للشارع بالغة، ومصالح للعباد راجحة .

٣- أن نفي الفارق أحد الطرق الشرعية الموصلة إلى معرفة الحكم الشرعي لمسألة غير منصوصٍ ولا مجمعٍ عليها، بإلحاقها بمسألة تشبهها، فتعطى حكمها بناءً على نفي الفارق بينهما .

٤- أن نفي الفارق حجة يعتمد عليه، ويستدل به للمسائل التي يتوصل إلى معرفة أحكامها بناءً عليه .

٥- أن نفي الفارق أحد أنواع القياس المعتبرة، وهو ما يعرف عند الأصوليين بـ " القياس في معنى الأصل " كما قال الشافعي رحمه الله، وتبعه كثيرٌ من الأصوليين .

٦- أن نفي الفارق أحد مسالك وطرق الوصول إلى معرفة العلة في القياس.

٧- أن المسائل الفقهية التي بُنيت على نفي الفارق كثيرة جداً، مبثوثة في كتب الفقه .

٨- أن ابن قدامة المقدسي رحمه الله أكثر من ذكر نفي الفارق والاستدلال به لبعض المسائل في كتاب المغني، كما يتضح من الفصل الثاني في هذا البحث .

٩- من خلال هذا البحث يتم الإلمام بمسائل فقهية كثيرة تعد أمثلة تطبيقية لمصطلح " نفي الفارق" . والعلم بالأدلة التي بنى عليها ابن قدامة القول بنفي الفارق في هذه المسائل .

وفي الختام أسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا البحث مباركاً، وأن يكون لكل من قرأه أو اطلع عليه نافعاً .

كما أسأله تعالى أن يعلّمنا ما ينفعنا، وينفعنا بما علمنا إنه سميع مجيب . وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

قائمة المصادر

إسماعيل، شعبان محمد. ت/ الإبهاج في شرح المنهاج. تأليف/علي بن عبد الكافي السبكي وولده عبد الوهاب. منشورات مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م .

النملة، عبدالكريم بن علي، إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر. دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، ط (١)، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م .

عفيفي، عبدالرزاق، الإحكام في أصول الأحكام . تأليف/ علي بن محمد الآمدي . المكتب الإسلامي، بيروت، ط (٢)، ١٤٠٢هـ .

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول . دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م .

الشاويش، محمد زهير، إرواء الغليل في تخريج منار السبيل . تأليف / محمد ناصر الدين الألباني . المكتب الإسلامي، بيروت، ط (١)، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م .

السدحان، فهد بن محمد، ت/ أساس القياس. تأليف/ أبي حامد الغزالي. مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

الكفراوي، أسعد عبدالغني السيد، الاستدلال عند الأصوليين . دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط(١)، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

الحاشدي، عبدالله بن محمد، ت/ الاقتباس لمعرفة الحق من أنواع القياس . تأليف / محمد بن إسماعيل الصنعاني . مكتبة السوادي للتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية، ط(١)، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.

عبدالرؤوف، طه. ت/ إعلام الموقعين عند رب العالمين. تأليف / شمس الدين محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية . دار الجبل، بيروت، لبنان.

الفقي، محمد حامد، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف . تأليف علي بن سليمان المراداوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٣٧٦هـ - ١٩٥٧م .

الكبيسي، أحمد بن عبدالرزاق، ت/ أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء . تأليف / الشيخ قاسم القونوي . دار الوفاء للنشر والتوزيع، جدة، ط (٢)، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .

الزركشي، بدر الدين بن محمد بن بهادر، البحر المحيط في أصول الفقه . دار الصفوة للطباعة والنشر، الكويت، ط(٢)، ١٤١٣هـ .

بقا، محمد مظهر، ت/بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب. تأليف / محمود بن عبد الرحمن بن أحمد الأصفهاني . مركز إحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحفناوي، محمد إبراهيم، تذكير الناس بما يحتاجون إليه من القياس. دار الحديث، القاهرة، ط(١)، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي، تيسير التحرير . تأليف/ محمد أمين، المعروف بأمير بادشاه الحسيني . دار الكتب العلمية، بيروت .

إبراهيم، عبدالمنعم خليل، جمع الجوامع في أصول الفقه . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م .

حاشية البناني على شرح الجلال المحلي على متن جمع الجوامع . دار الفكر، بيروت، ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م .

النجدي، عبدالرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي، حاشية الروض المربع شرح زاد المستنقع. ط (٢)، ١٤٠٣هـ.

أحمد بن رجب الحنبلي، الذيل على طبقات الحنابلة. تعليق / أسامة بن حسن وحازم علي بهجت. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.

عبدالباقي بن محمد فؤاد، ت/ سنن الترمذي. تأليف / محمد بن عيسى بن سورة الترمذي. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

الدعابس، عزت والسيد، عادل، سنن أبي دواد. تأليف/الحافظ سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي. دار الحديث للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٣٩٤هـ-١٩٧٤م.

عطا، محمد عبدالقادر، السنن الكبرى. تأليف / أحمد بن الحسين بن علي البيهقي. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.

عبدالباقي، محمد فؤاد، ت/سنن ابن ماجه. تأليف / محمد بن يزيد القزويني. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

علي، عبدالوارث محمد، ضبط وتصحيح/ سنن النسائي. تأليف / أحمد بن شعيب بن علي الخراساني. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.

الجبرين، عبدالله بن عبدالرحمن، شرح الزركشي على مختصر الخرقي. تأليف / محمد بن عبد الله الزركشي. ط (١)، ١٤١٠هـ.

الحسن، صالح بن محمد، ت/ شرح العمدة في بيان مناسك الحج والعمرة. تأليف/ شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحريم بن تيمية. مكتبة الحرمين، الرياض، ط (١)، ١٤٠٩هـ-١٩٨٨م.

العطيشان، سعود بن صالح، ت/ شرح العمدة في الفقه. تأليف / شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن تيمية. مكتبة العبيكان، الرياض، ط(١)، ١٤١٢هـ ١٩٩١م.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن، ت/ الشرح الكبير. تأليف / عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي. مطبوع مع المقنع والإنصاف، توزيع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م.

الزحيلي، محمد، وحماد، نزيه، شرح الكوكب المنير. تأليف / محمد بن أحمد الفتوحي. طبع ونشر كلية الشريعة بمكة المكرمة.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن، ت/شرح مختصر الروضة. تأليف/ سليمان بن عبد القوي بن عبد الكريم بن سعيد الطوفي. توزيع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. المملكة العربية السعودية، ط(٢)، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م.

العثيمين، محمد بن صالح، ت/ الشرح الممتع على زاد المستقنع . مؤسسة آسام للنشر، الرياض، ط (١) ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م .

عطا، أحمد عبدالقادر، ت/ الصِّحاح . ت/ إسماعيل حماد الجوهري . دار العلم ، بيروت ، ط(٢)، ١٣٩٩هـ .

البخاري، الإمام محمد بن إسماعيل بن بردزيه، صحيح البخاري. مطبوع مع فتح الباري ، دار السلام ، الرياض ، ط(١)، ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م.

الألباني، محمد ناصر الدين، صحيح الجامع الصغير وزيادته . المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط(٣)، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م .

عبدالباقي، محمد فؤاد، ت/ صحيح مسلم . تأليف / الإمام مسلم بن الحجاج القشيري . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٢م .

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري . دار السلام، الرياض، ط (١)، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٧م .

الشافعي، محمد حسن محمد بن عبدالجبار، ت/ قواطع الأدلة في الأصول . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٧م .

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن، ت/ الكافي . تأليف / عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي. بالتعاون مع مركز البحوث بدار هجر، ط(٢)، ١٤١٩هـ ـ ١٩٩٨م .

النواوي، محمود أمين، اللباب في شرح الكتاب. تأليف / عبد الغني الغنيمي الميداني . دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان .

الأنصاري، ابن منظور جمال الدين بن محمد بن مكرم، لسان العرب.

السعدي، عبدالحكيم عبدالرحمن أسعد، ت/ مباحث العلة في القياس عند الأصوليين . دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط (١)، ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٦م .

النجدي، عبدالرحمن بن محمد بن قاسم، جمع وترتيب/ مجموع فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية . طبع بإشراف الرئاسة العامة لشئون الحرمين الشريفين بالمملكة العربية السعودية.

بقا، محمد مظهر ، ت/ المختصر في أصول الفقه. تأليف / علي بن محمد بن علي البعلي المعروف بابن اللّحام . دار الفكر، دمشق، ١٤٠٠هـ ـ ١٩٨٠م .

الحوت، كمال يوسف، ت/ المصنف في الأحديث والآثار . تأليف / عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي . مكتبة الرشد، الرياض، ط (١).

سانو، قطب مصطفى، معجم مصطلحات أصول الفقه . ت/ دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤٢٠هـ- ٢٠٠٠م .

هارون، عبدالسلام، معجم مقاييس اللغة . تأليف / أحمد بن فارس بن زكريا . دار الجيل، بيروت، ط(١)، ١٤١١هـ ـ ١٩٩١م .

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن، والدكتور عبد الفتاح محمد الحلو . ت/ المغني . تأليف / عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي . دار عالم الكتب، الرياض، ط(٣)، ١٤١٧هـ ـ ١٩٩٧م.

عبداللطيف، عبدالوهاب. مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول . تأليف / محمد بن أحمد التلمساني . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤١٧هـ ـ ١٩٩٦م .

دهيش، عبدالله. ت/ الممتع في شرح المقنع . تأليف / زين الدين المنجي التنوخي . دار خضر، بيروت، لبنان، ط(٢)، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٧م .

ابن الحاجب، عثمان بن عمرو بن أبي بكر، منتهى الوصول والأمل في علمي الأصول والجدل . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م .

الأزهري، عيسى منون الشامي، نبراس العقول في تحقيق القياس عند علماء الأصول. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤٢٤هـ ـ ٢٠٠٣م .

الإسنوي، عبدالرحيم بن الحسن، نهاية السول في شرح منهاج الأصول. عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٢م .

عبدالحميد، علي بن حسن، النهاية في غريب الحديث والأثر . تأليف / مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير . دار ابن الجوزي، الرياض، ط (٣)، ١٤٢٥هـ.

Discrimination banishment and its application in "Al-Mughniee" by Ibn qodamah

Hamdaan Abdullah Ash-Shamarie

Assistance lecturer, Department Of Islamic studies, Faculty of education
Malk Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 3/1/1428H; accepted for publication 4/4/1428H.)

Abstracts. The term "Discrimination banishment" is part of science terms that is common in science of jurisprudence, and I have tried to treat and analyze this term from two angles: Authentication and application. In the first part I define it. then I explained it consideration for bulding some of jurisprudence matters on it. then I talked about its relation with Analogy (Al-Qiyaas) whereby it was treated as part of it division and as one of fault bearing in it, as confirmed by most of the scholars of science.

In the second part, many issues was brought that was mentioned by Ibn Qudaamah in his book (Al-Mughniee), which was classified as application issues for this term "Discrimination banishment.

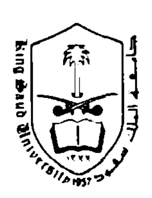
This project is therefore a combination of authentication and application, and it explains the necessity of this term, its consideration among the scholars, and its impacts on knowledge of jurisprudence, from what is revealed as its importance and the necessity to paying attention to it.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم - العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف [illegible] فاكس [illegible] البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

---

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

❖العنوان: .... ❖صندوق بريد: .... ❖الرمز البريدي: ....

❖المدينة: .... ❖الدولة: .... ❖الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: (   ).

طريقة الدفع:

☐ نقداً	☐ شيك مصدق (مرفق)	☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)
☐ اشتراك جديد	☐ تجديد اشتراك	☐ اشتراك فردي
☐ اشتراك حكومي	☐ لمدة سنة	☐ سنتان
☐ ثلاث سنوات	☐ خمس سنوات	☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SR 20.00.

2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:

a) Computer and Information Sciences.

b) Languages and Translation.

For these, subscription rates:

SR 10.00 within the Kingdom

US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries - King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162

E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

Subscription Form

Date: / /

Name: ....

Organization: ....

Address: .... P.O. Box: ... ...

Zip Code: ... ... City: ... ... State: ... ... Tel.: ... ...

Fax: ... ... E-mail: ... ...

Specific issue(s): ... ... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more ... .

J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-244 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Contents

Page

Arabic Section

Deposit No.: 0729/18



Printed at King Saud University Press, 2009 (1430H.)

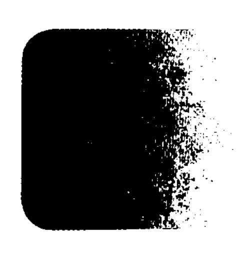
J. King Saud Univ., Vol. 21, Edu. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1-244 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Journal of
King Saud University

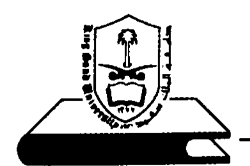
(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

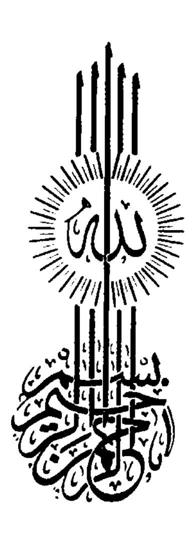
Educational Sciences & Islamic Studies (1)



January (2009)
Muharram (1430H.)



Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

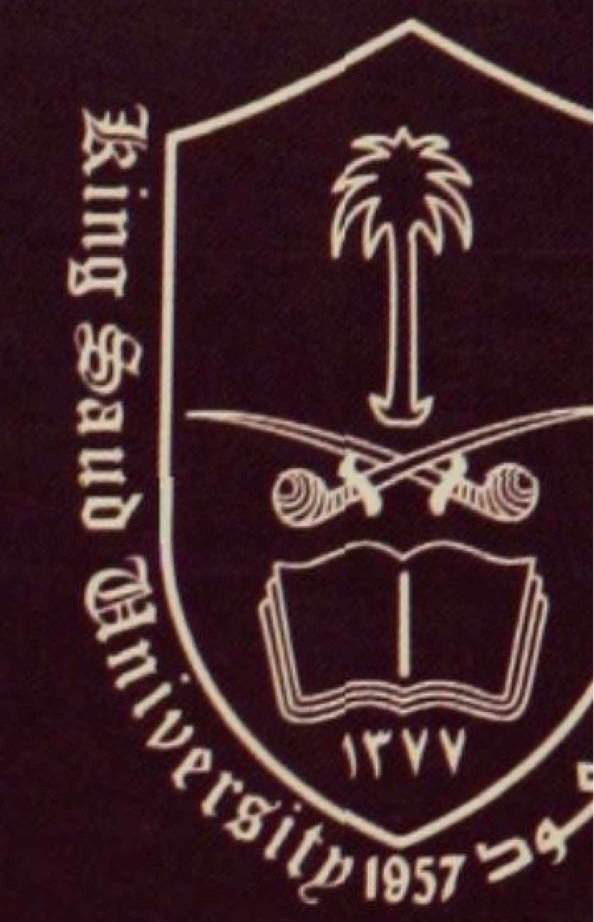
Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia

ISSN: 1018-3



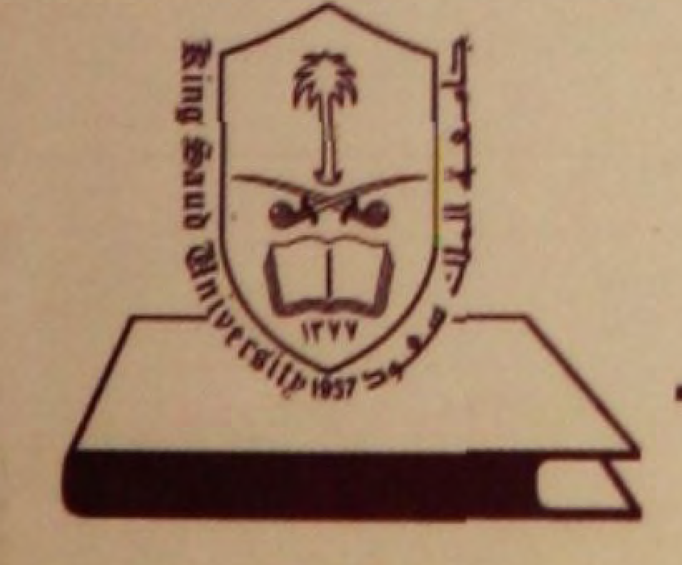
Journal of King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2009)
Muharram (1430 H.)



King Saud Universit
Academic Publishing & Pres

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

[دورية علمية محكمة]

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

مايو (٢٠٠٩م)
جمادى الأولى (١٤٣٠هـ)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه. ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر. وملاحظات وردود. ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع. بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع. وتقدم البحوث الأصلية. التي لم يسبق نشرها. بالإنجليزية أو بالعربية. وفي حال قبول البحث للنشر. لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً. دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تعليمات عامة

١. **تقديم المواد:** يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً. مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM. وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢. **الملخصات:** يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة. على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة. وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. **الجداول والمواد التوضيحية:** يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٦ X ٢٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,٦٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك. ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لمّاع. أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop). مع كتابة عنوان لكل جدول. وتعليق لكل شكل وصورة. والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. **الاختصارات:** يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم. مـم. م. كم. سم. ٢ مـل. مجم. كجم... إلخ.

٦. **المراجع:** يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ. وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " ". فاسم الدورية مختصراً بنط مائل. فرقم المجلد. ثم رقم العدد بين قوسين. ثم سنة النشر بين قوسين. ثم أرقام الصفحات.

مثال:

فقيها. أنيس بن حمزة. "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية). مجلد ١٥. العدد (١). (٢٠٠٣م). ١٣-٢٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ. أما في قائمة المراجع. فيكتب *الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)*. ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة. فمدينة النشر: ثم الناشر. ثم سنة النشر. ثم عدد صفحات الكتاب. إن وجدت.

مثال:

المصري. وحيد عطية. مقدمة في هندسة العمليات الحيوية. الرياض: جامعة الملك سعود. ١٤٢٥هـ. ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه. المرجع السابق... إلخ.

٧. **الحواشي:** تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية. ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر. وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة: يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن. وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. **التجارب:** سوف لن يُقبل أي تغيير. سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة. في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. **المواد المنشورة في المجلة لا تعبر:** بالضرورة. عن رأي جامعة الملك سعود.

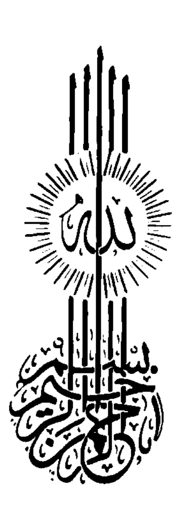
١٠. **المستلات:** يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

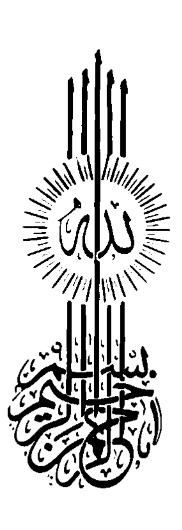
١١. **المراسلات:** توجه جميع المراسلات إلى:
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١. فاكس: ٤٦٧٩٩٦٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. **سعر النسخة الواحدة:** ٢٠ ريالاً سعودياً. ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. **الاشتراك والتبادل:** عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود. ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥ المملكة العربية السعودية.





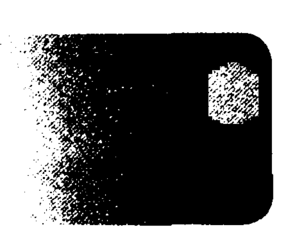
مجلة جامعة الملك سعود، م ٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٢٤٥-٥٣٧ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

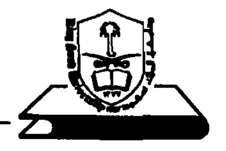
(دورية علمية محكمة)

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)



مـايـو (٢٠٠٩م)
جمادى الأولى (١٤٣٠هـ)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٠هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤٥-٢٦٤ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

تفسير سورة الفلق

لولوة بنت عبدالكريم المفلح
أستاذ التفسير و علوم القرآن المساعد، كلية التربية للبنات – الأقسام الأدبية
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٣/ ١/ ١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/ ٤/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى تفسير سورة الفلق تفسيراً تحليلياً. و ذلك لعظم هذه السورة حيث إنها من السور التي جاءت السنة بفضلها. و هي مما يستشفى به كما صحت بذلك الأحاديث. و من الأذكار الشرعية التي تقرأ دبر كل صلاة. فهي حرز وحصن من كل شر. وفوق ذلك كله هي شافية بإذن الله من السحر كما حصل ذلك مع النبي - صلى الله عليه وسلم- حين أنحلت عقد السحر بقراءتها مع سورة الناس.

وقد أمرنا الله - عز وجل- فيها بالاستعاذة من كل مخلوق قام به الشر. ثم خص بعض أنواع الشرور كشر الغاسق إذا وقب. وشر النفاثات في العقد. وشر الحاسد إذا حسد. ومن هذا نتوصل إلى أن القرآن شفاء من الأمراض والأدواء البدنية والنفسية كما ذكر الله- عز وجل- ذلك في كتابه الكريم.

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له وأشهد ألا إله إلا الله وأشهد أن محمداً عبده ورسوله أما بعد .

فإن القرآن الكريم روح الأمة الإسلامية، ومشكاة حضارتها، أنزله الله على خاتم النبيين وإمام المرسلين – عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم – وتفسير كتاب الله عز وجل – من أشرف العلوم قال ابن عباس – رضي الله عنهما – " الذي يقرأ القرآن ولا يحسن

تفسيره كالأعرابي يهذ الشعر هذاً " (معترك الأقران ١، ١٠٠) وقال ابنُ جرير الطبري: " إني أعجب ممن قرأ القرآن ولم يعلم تأويله كيف يتلذذ بقراءته " (تفسير الطبري ١، ١).

وقد حث الله – عز وجل – على تدبر القرآن حيث قال: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴿٢٤﴾ ﴾ (محمد٢٤) وقال : ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٩﴾ ﴾ (سورة ص٢٩) أي ليتدبروا حجج الله التي فيه وما شرع فيه من شرائعه فيتعظوا ويعملوا به (الطبري ١٠، ٥٧٦).

سبب اختيار هذا البحث

١- أن سورة الفلق من السور التي جاءت السنة بفضلها.

٢- أنها من السور التي يرقي ويستشفى بها كما صح ذلك عن النبي – صلى الله عليه وسلم - .

٣- أنها حرز وحصن لمن قرأها.

٤- أنها من الأذكار الشرعية التي تقرأ دبر كل صلاة.

لذلك أحببت أن أساهم في تفسير هذه السورة وأجمع ما تيسر لي من تفسير آياتها من أمهات الكتب.

هذا وقد اشتملت الدراسة على : مقدمة وتفسير السورة وخاتمة : أما المقدمة : فقد ذكرت فيها سبب اختيار هذا البحث وما اشتملت عليه دراسة البحث. أما التفسير فقد فسرت السورة تفسيراً تحليلياً مفصلاً. وأما الخاتمة فقد ذكرت فيها أهم ما اشتملت عليه هذه السورة العظيمة.

وهذا البحث كسائر الأعمال البشرية، يعتريه النقص والخطأ، ولكن حسبي أني بذلت فيه غاية ما أستطيع فإن وفقت فيه إلى الصواب فذلك من فضل الله وكرمه، وإن لم أوفق فيه إلى الصواب فأسأل الله أن يغفر لي. والله الهادي إلى سواء السبيل.

التمهيد

لقد جاءت الأحاديث بفضل سورة الفلق ومن ذلك ما رواه الترمذي. عن عقبة بن عامر – رضي الله عنه – أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن الناس لم يتعوذوا بمثل هذين (قل أعوذ برب الفلق) و(قل أعوذ برب الناس) " (١) ج ٢، ص ١٥٨).

ولمسلم عن عقبة – رضي الله عنه – أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : " ألم تر آيات أنزلت الليلة، لم يُرَ مثلهن قط: أعوذ برب الفلق، وأعوذ برب الناس " (٢) ج ١، ص ٥٥٨ ج (٨١٤).

وعن عائشة - رضي الله عنها – قالت : " كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا مرض أحد من أهله نفث بالمعوذتين، فلما مرض مرضه الذي مات فيه جعلت أنفث عليه وأمسحه بيد نفسه لأنها كانت أعظم بركة من يدي" (٢) ج ٤، ١٧٢٣ ح ٢١٩٢، (٣) ج ٩ ص ٦٢ واللفظ لمسلم.

وعنها – رضي الله عنها – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – كان إذا أوى إلى فراشه كل ليلة جمع كفيه ثم نفث فيها : (قل هو الله أحد) و(قل أعوذ برب الفلق) و(قل أعوذ برب الناس) ثم يمسح بهما ما أستطاع من جسده، يبدأ بهما على رأسه ووجه، وما أقبل من جسده يفعل ذلك ثلاث مرات " (٣) ج٩، ص٦٢ ح ٥٠١٧ .

وثبت في الصحيحين من حديث عائشة – رضي الله عنها – أن النبي صلى الله عليه وسلم سحره يهوديّ من يهود بني زُرَيْق يقال له لِبيدُ بن الأعْصم، حتى يخيلُ إليه أنه كان يفعل الشيء ولا يفعله، فمكث كذلك ما شاء الله أن يمكث، ثم قال: " يا عائشة أُشْعرت أن الله أفتاني فيما استفتيته فيه . أتاني ملكان، فجلس أحدهما عند رأسي والآخر عند رجلي، فقال: ما شأن الرجل؟ قال: مطْبوب. قال: ومن طبَّه؟ قال: لبيد بن الأعصم. قال: في ماذا؟ قال في مُشْطٍ ومُشاطة وجُفِّ طَلْعةٍ ذَكَر، تحت راعوفة في بئر ذي أرْوان فجاء البئر واستخرجه. (٣) ج (٦) ص(٣٣٤) ح(٣٢٦٨)، (٢) ج(٧) ص(١٤) ح(٢١٨٩).

وقال ابن عباس: " أما شعرت يا عائشة أن الله تعالى أخبرني بدائي " ثم بعث علياً والزبير وعمار بن ياسر، فترحوا ماء تلك البئر كأنه نقاعة الحناء، ثم رفعوا الصخرة وهي الراعوفة – صخرة تترك أسفل البئر يقوم عليها المائح، وأخرجوا الجُفّ فإذا مشاطة رأس إنسان، وأسنان من مُشْط، وإذا أوتار معقود فيه إحدى عشرة عقدة مغرزة بالإبر، فأنزل الله تعالى هاتين السورتين وهما إحدى عشرة آية على عدد تلك العقد، وأمر أن يُتعوَّذ بهما، فجعل كلما قرأ آية انحلت عقدة ووجد النبي صلى الله عليه وسلم خفة، حتى انحلت العقدة الآخيرة، فكأنما أُنشِط من عقال، وقام: ليس به بأس. وجعل جبريل يرقي رسول الله صلى الله عليه وسلم فيقول: " بسم الله أرقيك، من كل شيء يؤذيك، من شر حاسدٍ وعين، والله يشفيك " فقالوا : يا رسول الله، ألا نقتل الخبيث. فقال: " أمّا أنا فقد شفاني الله، وأكره أن أثير على الناس شراً . " (٣) ح ١٠ ص ٢٢١، ٢٣٥، ح ٥٧٦٣، ٥٧٦٦ .

مما سبق يتبين أن سورة الفلق من السور التي يتحرز بها من أعين الإنس والجان، وأنها مما يستشفى به من السحر وغيره من الأمراض الجسدية والنفسية .

تفسير سورة الفلق (قل أعوذ برب الفلق)

قل : الخطاب للنبي صلى الله عليه وسلم ويشمل الأمة حيث لا دليل على تخصيصه به .

أعوذ : ألتجأ واعتصم .

قال الجوهري : عذت بفلان واستعذت به، أي لجأت إليه وهو عياذي وملجئي، وقولهم معاذ الله، أي أعوذ بالله معاذاً، يجعله بدلاً من اللفظ بالفعل. (٤) ج٢، ص ٥٦٧ .

ويقال : عاذ فلان بربه إذا لجأ إليه واعتصم به (٥) ج ٣، ص ١٤٧، (٦) ج ٣س ٤٩٨ .

وقال البخاري – رحمه الله – الاستعاذة : هي الاعتصام بالله، (٧) ج ٣ ص ١٤٨ . وقال ابن عرفة وابن جرير – رحمها الله – هي الاستجارة، (٨) لوحه ٣، (٩) ح ١ ص ١١١ (١٠) .

ويقال طير عِياذ وعُوَّذ : عائذه بجبل وغيره مما يمنعها (٦) ح ٣ ص ٤٩٨ وقال المعافى بن إسماعيل: أعوذ : أستغيث واستجير وألجأ (١١) لوحه ٢٢ .

والإعاذة واللياذة بمعى واحد، وهو الاستجارة بذي سلطان من مكروه (١٢) ص ٣٣ .

قال ابن القيم : – رحمه الله – معنى أعوذ: التجيء وأعتصم، وأتحرز، وفي أصله قولان: أحدهما : أنه مأخوذ من الستر والثاني : أنه مأخوذ من لزوم المجاورة . والاستعاذة تنتظمهما معاً. (١٣) ص٥٩ .

مما سبق نخلص إلى أن الاستعاذة هي " الاعتصام والاستجارة بالله – عز وجل – واللجوء إليه جل علاه. والاستعاذه بالله – عز وجل – مطلوبة من العبد " فمن امتثل أمر الله، واستعاذ به، فلا ريب أن هذه عبادة من أجل العبادات، بل هي من حقائق توحيد الألوهية (١٤) ص ١٧٦ .

قال الشيخ محمد بن عبدالوهاب في بيان أهمية الاستعاذة : إنه لاحيلة لك أيها العبد في دفع الشيطان إلا بالاستعاذة بالله لقوله تعالى: ﴿ إِنَّهُۥ يَرَىٰكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُۥ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ ۗ إِنَّا جَعَلْنَا ٱلشَّيَـٰطِينَ أَوْلِيَآءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ ﴿٢٧﴾ ﴾ (الأعراف : ٢٧) فإذا طلبت من الله أن يعيذك منه، واعتصمت به، كان هذا سبباً في حضور القلب، فاعرف معنى هذه الكلمة، ولا تقلها باللسان فقط، كما عليه أكثر الناس . أ هـ (١٥) ص ٣٧ .

فالله – عز وجل – هو وحده القادر على دفع السوء والمكروه إذا لجأ إليه الإنسان واعتصم به فالاستعاذة بالله يعني بالمعبود الحق الذي ليس هنالك معبود سواه فالاستعاذة متضمنة معاني الربوبية لله – عز وجل – الذي نتوكل عليه ونعتصم به ونلجأ إليه فهو بيدة ملكوت السموات والأرض . ولأهمية الاستعاذة فقد أمر بها مواطن كثيرة ومنها :

١– **الاستعاذة عند قراءة القرآن الكريم**: كقوله – عز وجل – ﴿ فَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَـٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴿٩٨﴾ ﴾: (سورة النحل ٩٨). قال ابن كثير رحمه الله :هذا أمر من الله – تعالى – لعباده على لسان نبيه صلى الله عليه وسلم إذا أرادوا قراءة القرآن أن يسعيذوا بالله من الشيطان الرجيم (١٦) ح ٢ ص ٥٨٥ .

٢– **الاستعاذة في الصلاة**: الاستعاذة في الصلاة سنة مؤكدة عند عامة العلماء (١٧) ح ١ ص ٥١٩ ، (١٨) ح ٢ ، ص ٥٣٦ ، (١٩) ح ١ ص ١٣) ما عدا مالكاً فلا يرى ذلك في المكتوبة (٢٠) ج ١ ص ١٢٥ ويراه في قيام الليل (٢١) ج ١ ص ٦٨ . ودليل ذلك ما رواه أبو داود عن أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – قال : (كان رسول الله صلى الله عليه

وسلم إذا قام إلى الصلاة بالليل كبر ثم يقول: سبحانك اللهم وبحمدك، وتبارك اسمك، وتعالى جدك، ولا إله غيرك، ثم يقول: الله أكبر كبيرا، ثم يقول : أعوذ بالله السميع العليم من الشيطان الرجيم، من همزة، ونفخه، ونفثه (٢٢) ج ١ ص ٢٦٥ ح ٧٧٥ . قال الألباني : إسناده حسن (٢٣) ج ١ ص ٥٠ ح ٣٤١ . ولمسلم أن عثمان بن أبي العاص – رضي الله عنه – أتى النبي - صلى الله عليه وسلم – فقال يا رسول الله إن الشيطان قد حال بيني وبين صلاتي وقراءتي يلبسها علي، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" ذاك شيطان يقال له حزب فإذا أحسسته فتعوذ بالله منه، و اتفل على يسارك ثلاثاً " قال: ففعلت ذلك فأذهبه الله عني (٢) ج ١٤ ص١٩٠ .

٣- **الاستعاذة عند دخول المسجد**: وذلك لما روي عن عبدالله بن عمرو بن العاص – رضي الله عنه-، عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان إذا دخل المسجد قال: (أعوذ بالله العظيم وبوجهه الكريم وسلطانه القديم من الشيطان الرجيم) (٢٢) ج ١ ص ١٨٠ ح ٤٤٦ ، قال الألباني : صحيح (٢٤) ج١ ص ٩٣ ح ٤٤١ .

٤- **الاستعاذة عند الغضب**: كما في قوله تعالى: ﴿ وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ نَزْغٌ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ ۚ إِنَّهُۥ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٠٠﴾ ﴾ (سورة الأعراف ٢٠٠) قال ابن حجر – رحمه الله – إن الغضب نوع من شر الشيطان ولهذا يخرج به عن صورته ويزين إفساد ماله كتقطيع ثوبه، وكسر آنيته، أو الإقدام على من أغضبه ونحو ذلك مما يتعاطاه من يخرج عن الاعتدال . أ . هـ . (٣) ج ١٠ ص ٤٨٢ . جاء في الصحيحين عن سليمان ابن صرد – رضي الله عنه قال : كنت جالساً مع النبي صلى الله عليه وسلم ورجلان يستبان فأحدهما احمّر وجهه، وانتفخت أوداجه، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: (إني لأعلم كلمة لو قالها ذهب عنه ما يجد، لو قال: أعوذ بالله من الشيطان، ذهب عنه ما يجد، فقالوا له: إن النبي صلى الله عليه وسلم قال: تعوذ بالله من الشيطان الرجيم، فقال وهل بي جنون) (٣) ج٢ ص٢٢٢ ، (٢) ج ٤ ص ٢٠١٥ ح ٢٦١٠ واللفظ للبخاري. " في الحديث دليل على أن الغضب متسبب من عمل الشيطان ولهذا كانت الاستعاذة مذهبة للغضب (٢٥) ص ٣١٣ .

٥- **الاستعاذة طرفي النهار**: ومما جاء في ذلك ما رواه أبو داود عن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن أبا بكر الصديق – رضي الله عنه – قال : يا رسول الله مرني بكلمات أقولهن إذا أصبحت وإذا أمسيت قال: قل (قل: اللهم فاطر السموات والأرض، عالم الغيب والشهادة، رب كل شيء ومليكه، أشهد أنه لا إله إلا أنت، أعوذ بك من شر نفسي، وشر الشيطان وشركه . قال: قلها إذا أصبحت وإذا أمسيت وإذا أخذت مضجعك) (٢٢) ج ٢ ص ٧٣٧ ح ٥٠٦٧، (٢٦)

ج ٥ ص ٤٦٧ ح ٣٣٨٩ . قال الألباني : صحيح (٢٤) ج ٣ ص ٩٥٥ ح ٤٢٣٥ .

٦- **الاستعاذة عند دخول الخلاء:** لما ورد في ذلك . فعن أنس ابن مالك – رضي الله عنه – قال كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا دخل الخلاء قال (اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث) (٣) ج ١ ص٤٠ ، (٢) ج ١ ص ٢٨٣ ح ٣٧٥ . فيستحب التعوذ من الخبث والخبائث لمن دخل الخلاء (٢٦) ج ١ ص ٢٧ ، (٢٧) ج ٢ ص ٨٢ . وخص الخلاء بذلك ، لأن الشياطين يحضرون الأخليه ، وهي مواضع يهجر فيها ذكر الله ، وقدم لها الاستعاذة احترازاً منهم (٢٨) ج ١ ص ٢٣٧.

٧- **الاستعاذة إذا خشي الإنسان قوماً:** ومما ورد في ذلك ما رواه أبو داود عن أبي بريدة بن عبدالله أن أباه حدثه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا خاف قوماً قال : (اللهم إنا نجعلك في نحورهم ، ونعوذ بك من شرورهم) (٢٢) ج ١ ص ٤٨٠ ح ١٥٣٧ إلى غير ذلك من المواضع التي يضيق المجال عن ذكرها .

ربب: الرب هو اسم من أسماء الله تعالى ولا يقال في غيره إلا بالإضافة .

قال في اللسان: " الرب : هو الله – عز وجل – وهو رب كل شيء أي مالكه ، وله الربوبية على جميع الخلق لا شريك له ، وهو رب الأرباب ومالك الملوك والأملاك ، ولا يقال الرب في غير الله ، إلا بالإضافة : ويقال الرب ، بالألف واللام ، لغير الله ، وقد قالوه في الجاهلية للملك ... ورب كل شيء : مالكه ومستحقه ، وقيل صاحبه ويقال : فلان رب هذا الشيء أي ملكه له . وكل من ملك شيئاً فهو ربه . يقال هو رب الدابة ورب الدار ، وفلان رب البيت ... والرب يطلق في اللغة على المالك والسيد ، والمدبر ، والمربي ، والقيم ، والمنعم أ.هـ" (٦) ج ١ ص ٣٩٩ .

مما سبق يتبين لنا أن كلمة الرب تطلق على الله – عز وجل – حيث إنه :

١- مدبر الخلق ومربيهم وهو مشتق من التربية كما في قوله تعالى: ﴿ وَرَبَٰٓئِبُكُمُ ٱلَّٰتِي فِي حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ ﴾ (سورة النساء ، ص٢٣) فتكون على ذلك كلمة الرب على هذا المعنى صفة فعل لله – عز وجل – .

٢- والرب بمعنى المالك والسيد كما في قوله تعالى: ﴿ ٱذۡكُرۡنِي عِندَ رَبِّكَ ﴾ (صورة يوسف ، ص٤٢) وفي الحديث (أن تلد الأمة ربها) (البخاري مع الفتح ج ١ ص ١٤١ . كتاب الإيمان . باب سؤال جبريل النبي – صلى الله عليه وسلم – ح ٥٠) فتكون على ذلك كلمة الرب صفة ذات لله – عز وجل – قال السعدي – رحمه الله – " وتربية الله تعال – لخلقه نوعان: عامة وخاصة: فالعامة: هي خلقه للمخلوقين ورزقهم ، وهدايتهم لما فيه مصالحهم ، التي فيها بقاؤهم في الدنيا . والخاصة : تربيته لأوليائه ، فيربيهم بالإيمان ، ويوفقهم له ، ويكمله لهم ، ويدفع عنهم الصوارف والعوائق الحائلة بينهم وبينه ،

وحقيقتها : تربية التوفيق لكل خير، والعصمة من كل شر ولعل هذا المعنى هو السر في كون أكثر أدعية الأنبياء بلفظ الرب، فإن مطالبهم كلها داخلة تحت ربوبيته الخاصة . أ .هـ . (٢٩) ص ٣٩ .

الـفـلـق: قال في اللسان: الفَلْقُ: الخلق. وفي التنزيل: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ فَالِقُ ٱلْحَبِّ وَٱلنَّوَىٰ﴾ (سورة الأنعام، ص٩) وقال بعضهم : وفالق في معنى خالق وكذلك فَلَقَ الأرض بالنبات والسحاب بالمطر، وإذا تأملت الخلق تبين لك أن أكثره عن انفلاق، فالفلق جميع المخلوقات، وفَلَق الصبح من ذلك .

وانْفَلَقَ المكان به : انشق .. وفلق الله الفجر : أبداه وأوضحه . وقوله تعالى (فالق الإصباح) قال الزجاج: جائز أن يكون معناه خالق الإصباح وجائز أن يكون معناه شاق الإصباح وهو راجع إلى معنى خالق والفلق بالتحريك: ما انفلق من عمود الصبح، وقيل: هو الصبح بعينه، وقيل: هو الفجر، وكل راجع إلى معنى الشق قال تعالى (قل أعوذ برب الفلق). قال الفراء: الفلق الصبح، يقال هو أبين من فلق الصبح وفرق الصبح وقال الزجاج : الفلق بيان الصبح . أ .هـ . (٦) ج١٠ ص ٣١٠ .

قال مجاهد: الفلق الصبح وكذا قال أبو عبيدة. (٣) ج ٨ ص ٧٤١ . مما سبق من أقوال العلماء يتبين لنا أن (الفلق) له معنيان:

١- أنه بمعنى الخلق.

٢- أنه بمعنى الصبح وهذا قول جمهور المفسرين " وخص الفلق بالذكر فيه إيماء إلى أن القادر على إزالة هذه الظلمات الشديدة عن كل هذا العالم يقدر أيضاً أن يدفع عن العائذ كل ما يخافه ويخشاه . وقيل طلوع الصبح كالمثال لمجيء الفرج، فكما أن الإنسان في الليل يكون منتظراً لطلوع الصباح، كذلك الخائف يكون مترقباً لطلوع صباح النجاح " (٣٠) ج ٥ ص ٥٢٠ .

فالاستعاذة الواردة في أول السورة تكون إذن برب الفلق الذي خلق الخلق وأظهر النور بعد الظلمة بحلول الصباح . فالاستعاذة لا تصرف إلا لله وحده لا شريك له .

ثم بعد ذلك يأتي بيان الأمور التي ينبغي الاستعاذة منها كما جاءت في السورة الكريمة .

(من شر ما خلق)

(من شر) الشر : السوء .. وقوم أشرار ضد الأخيار . وقال ابن سيده : الشر ضد الخير وجمعه شرور . وفي حديث الدعاء (والخير كله بيدك، والشر ليس إليك) (رواه أبو داود رقم ٧٦٠ . الترمذي رقم ٣٤٢٢ . النسائي ٨٩٦) (٦) ج ٤ ص ٤٠٠ .

فالاستعاذة هنا عامة في جميع ما خلق الله – تعالى – (ما) فيها عموم لكن لا يراد به الإطلاق إنما عموم مقيد. فمن اتصف بالشر انسحب على ذلك الأمر ولفظة (ما) تأتي لغير العاقل، وهي هنا عامة ويدخل تحتها العاقل لأن العبرة بالأغلب .

قال ابن القيم – رحمه الله – "والاستعاذة من كل شر في أي مخلوق قام به الشر من حيوان أو غيره إنسياً كان أو جنياً أو هامة أو دابةً أو ريحاً أو صاعقة أي نوع من أنواع البلاء ... و(ما) فيها عموم تقييدي وصفي لا عموم إطلاقي . والمعنى من شر كل مخلوق فيه شر فعمومها من هذا الوجه وليس المراد الاستعاذة من شر كل ما خلقه الله، فإن الجنة وما فيها ليس فيها شر، وكذلك الملائكة والأنبياء فإنهم خير محض، والخير كله حصل على أيديهم . فالاستعاذة من شر ما خلق تعُمَّ شر كل مخلوق فيه شر، وكل شر في الدنيا والآخرة، وشر شياطين الإنس والجن، وشر السباع والهوام، وشر النار والهواء وغير ذلك . أ .هـ . (٣١) ٥٥٦ .

قال الرازي – رحمه الله – : وفي تفسير هذه الآية وجوه :

أحدها: قال عطاء عن ابن عباس – رضي الله عنهما – يريد به إبليس خاصة لأن الله – تعالى – لم يخلق خلقاً هو شر منه ولأن السورة إنما نزلت في الاستعاذة من السحر، وذلك إنما يتم بإبليس وبأعوانه وجنوده .

ثانيها: يريد جهنم كأنه يقول قل أعوذ برب جهنم ومن شدائد ما خلق فيها .

ثالثها: يريد من شر أصناف الحيوانات المؤذيات كالسباع والهوام وغيرهما، ويجوز أن يدخل فيه من يؤذي من الجن والإنس أيضاً ووصف أفعالها بأنها شر.

رابعها: أراد به ما خلق من الأمراض والأسقام والقحط وأنواع المحن والآفات . أ . هـ . (٣٢) ج ٣٢ ص ١٧٧ ، (٣٣) ج ٢٠ ص ٢٥٦.

والراجح – والله تعالى أعلم – أن الآية عامة في كل مخلوق فيه شر ولا وجه لهذا التخصيص. وهذه الآية عامة ويدخل تحتها ما سيأتي من الشرور التي وردت في السورة .

ومن شر غاسق إذا وقب: هذا من قبيل ذكر الخاص بعد العام وإلا فهو داخل تحت قوله تعالى (من شر ما خلق) لأن الغاسق إذا وقب هو من خلق الله . فهو إذن مندرج تحته . وذكر هذه الأمور مع اندراجها فيما سبق " تنبيهاً على أن هذه الشرور أعظم أنواع الشر" (٣٢) ج ٣٢ ص ١٩٥ ، (٣٣) ج ٣٠ ص ٢٨١ ، (٣٤) ج ٩ ص ٢١٤ .

ومن شر غاسق: قال صاحب اللسان – رحمه الله – : " غَسَقَ الليل: ظلمته، وقيل أول ظلمته، وقيل غَسَقُه إذا غاب الشفق . وقيل : الغاسقُ هذا الليل إذا دخل في كل شيء، وقيل القمر . إذا دخل في ساهورِه، وقيل إذا خسف .

قال ابن قتيبه : الغاسق القمر سمي به لأنه يكسف فيغسق أي يذهب ضوءُه ويسود ويظلم ... والغاسق البارد . أ .هـ (٦) ج ١٠ ص ٢٨٨–٢٨٩ .

قال أكثر المفسرين: إنه الليل وهو قول ابن عباس والضحاك وقتادة والسدي وغيرهم (٩) ج٣٠ ص ٢٣٦ ، (١٦) ج ٤ ص ٩١٦، (٣٢) ج ٣٢ ص

١٧٨ ، (٣٥) ج ٢٠ ص ٢٥٦ (٣٦) ج ١٥ ص ٦٢٧ .

ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِدُلُوكِ ٱلشَّمْسِ إِلَىٰ غَسَقِ ٱلَّيْلِ وَقُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ إِنَّ قُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا ﴿٧٨﴾ ﴾ (سورة الإسراء، ص٧٨).

كذلك قال الحسن ومجاهد – رحمهما الله – : الغاسق إذا وقب الليل إذا أقبل ودخل (وقب) الوُقُوبُ : الدخول في كل شيء، وقيل : كل ما غاب فقد وقب . وَوَقَبَ الظلام: أقبل ودخل على الناس، قال الجوهري – رحمه الله –: ومنه قوله تعالى (ومن شر غاسق إذا وقب) قال الحسن: إذا دخل على الناس. (٦) ج ١ ص ٨٠١ .

قوله (وقب) إذا دخل في كل شيء وأظلم وهو كلام الفراء (٣) ج ٨ ص ٧٤١ .

قال الزجاج – رحمه الله –: قيل الليل غاسق لأنه أبرد من النهار . والغاسق: البارد . والغَسَقَ: البرد. (٣٥) ج ٢٠ ص ٢٥٦ . وعليه حمل ابن عباس – رضي الله عنهما – قوله تعالى: ﴿ هَٰذَا فَلْيَذُوقُوهُ حَمِيمٌ وَغَسَّاقٌ ﴿٥٧﴾ ﴾ (سورة ص٥٧) وقوله: ﴿ لَّا يَذُوقُونَ فِيهَا بَرْدًا وَلَا شَرَابًا ﴿٢٤﴾ إِلَّا حَمِيمًا وَغَسَّاقًا ﴿٢٥﴾ ﴾ (سورة النبأ ٢٤– ٢٥) قال هو الزمهرير يحرقهم ببرده.

كما تحرقهم النار بحرها. وكذلك قال مجاهد ومقاتل: هو الذي انتهى برده . (٣١) ص ٥٥٨ " إذن الغاسق إذا وقب هو الليل إذا أظلم، وهو أحد قولي العلماء . أما القول الثاني فهو: القمر إذا كان في آخر الشهر. " (٣٧) ج ٩ ص ٦٣٦ .

ودليله ما أخرجه الترمذي من طريق أبي سلمة عن عائشة – رضي الله عنها – أن النبي صلى الله عليه وسلم نظر إلى القمر فقال : " يا عائشة استعيذي بالله من شر هذا، قال : هذا الغاسق إذا وقب " قال الترمذي : حسن صحيح (٣٨) ج ٩ ص ٣٠٢، (١) ج ٦ ص ٨٤ ح ١٠١٣٨ ، (٣٩) ج ٦ ص ٦١.

قال ابن كثير – رحمه الله –: قال أصحاب القول الأول : وهو آية الليل إذا ولج هذا لا ينافي قولنا، لأن القمر آية الليل ولا يوجد له سلطان إلا فيه ، وكذلك النجوم لا تضيء إلا بالليل فهو يرجع إلى ما قلناه – والله أعلم – (١٦) ج ٤ ص ٥٧٣ .

وقال ابن القيم – رحمه الله –: النبي صلى الله عليه وسلم أخبر عن القمر بأنه غاسق إذا وقب، وهذا خبر صدق، وهو أصدق الخبر، ولم ينف عن الليل اسم الغاسق إذا وقب، وتخصيص النبي صلى الله عليه وسلم له بالذكر لا ينفي شمول الاسم لغيره. (٣١) ص ٥٥٨ .

وقال صاحب الأضواء– رحمه الله–: والصحيح الأول : الذي هو الليل بشهادة القرآن، والثاني تابع له، لأن القمر في ظهوره واختفائه مرتبط بالليل فهو بعض ما يكون في الليل. (٣٧) ج ٩ ص ٧٣٧،

وأقول: لا تعارض بين هذه الأقوال في تفسير الغاسق إذا وقب فالليل إذا دخل حل بظلامه وظهرت فيه

العلامات المميزة له وهو أنه أبرد من النهار، وظهرت آية الليل وهي القمر . فكلها تجتمع في وقت واحد فلا تعارض إذن .

ولا شك أن الليل إذا أظلم يكون محل انتشار الشياطين وتظهر فيه الشرور التي لم تكن وقت النهار ظاهرة .

روى البخاري بسنده عن عطاء أنه سمع جابر بن عبدالله – رضي الله عنه – قال : قال رسوله الله صلى الله عليه وسلم " إذا كان جنح الليل – أو أمسيتم – فكفوا صبيانكم فإن الشياطين تنتشر حينئذ، فإذا ذهب ساعة من الليل فخلوهم الحديث " (٣) ج ١٠ ص ٨٨ ح ٥٦٢٣ فهذا يدل على أن الليل محل الظلام وأنه وقت انتشار الشياطين، وبالنسبة للقول الثاني، فلا شك أن ظهور ضوء القمر يقلل الخطر المنتشر في الليل لأنه ينير الغسق فإذا ذهب ضوءُه، زاد الظلام فيكون خطره أكبر . " فأمر النبي – صلى الله عليه وسلم – بالاستعاذة من ذلك هو أمرٌ بالاستعاذة من آية الليل ودليله وعلامته والدليل مستلزم للمدلول. فإن كان شر القمر موجوداً، فشر الليل موجود " (٤٠) ج١٧ ص ٣٠٢ .

"وتنكير (غاسق) في مقام الدعاء يراد به العموم لأن مقام الدعاء يناسب التعميم والمراد من تنكيره للجنس لأن المراد جنس الليل. (٣٦) ج ١٥ ص ٦٢٧. وإضافة الشر إلى غاسق من إضافة الاسم إلى زمانه على معنى (في) (٣٦) ج ١٥ ص ٦٢٧.

ومن شــر النفاثــات في العقــد: النفاثات والنافثات بمعنى واحد . (٤١) ج ٢ ص ٤٨٣ قال ابن جرير: أي ومن شر السواحر اللاتي ينفثن في عقد الخيط حين يرقين عليها، وبه قال أهل التأويل (٩) ج ٣٠ ص ٣٥٣ . قال مجاهد وعكرمة والحسن وقتادة والضحاك : يعني السواحر . قال مجاهد : إذا رقين ونفثن في العقد. (١٦) ح ٤ ص ٥٧٣ وهن اللاتي يعقدن الخيوط، وينفثن على كل عقدة، حتى ينعقد ما يردن من السحر . (٣١) ص ٥٦٣ .

النفث: أقل من التفل، لأن التفل لا يكون إلا معه شيء من الريق، والنفث شبيه بالنفخ، وقيل هو التفل بعينه (٦) ج ٢ ص ١٩٥ .

والتفل: تَفَلَ يَتْفُل ويَتْفِل تَفْلاً : بصق، والتفال: البصاق والزبد ونحوهما. والتفل بالفم لا يكون إلا ومعه شيء من الريق، فإذا كان نفخاً بلا ريق فهو النفث، **وقال الجوهري – رحمه الله** – : التفل شبيه بالبزق وهو أقل منه، أوله البزق ثم التفل ثم النفث ثم النفخ، والتفل ترك الطيب، رجل تفل أي غير متطيب، وامرأة تفله ومتفال الأخيرة على النسب (٦) ج ١١ ص ٧٧ .

والنفخ : نفخ بفمه ينفخ نفخاً إذا أخرج منه الريح يكون ذلك في الاستراحة والمعالجة ونحوهما (٦) ج ٣ ص ٦٢ .

فالنفث إذن نفخ مع ريق بسيط وهو بين التفل والنفخ . وقد اختلف العلماء في النفث حيث قيل: هو

نفخ لطيف بلا ريق: وقيل: إن النفث معه ريق . واختلفوا في النفث والتفل، فقيل: هما بمعنى ولا يكونان إلا بريق، وقيل يختلفان قال أبو عبيد: يشترط في التفل ريق يسير ولا يكون في النفث. وقيل: عكسه، قال: وسئلت عائشة عن نفث النبي صلى الله عليه وسلم في الرقية فقال : كما ينفث آكل الزبيب لا ريق معه. (٢) ج ٤ ص ١٨٢. فصفة التفل كأنك ألقيت نوى الزبيب من فيك حين تأكله (٤٢) ج ٤ ص٢٥٥.

والراجح – والله تعالى أعلم – أن النفث يكون بريق .

قال القاضي عياض – رحمه الله -: (فائدة النفث التبرك بتلك الرطوبة ..) (٣) ح ١٠ ص ٢٠٨ .

العقد: مأخوذة من : عقد العَقْد نقيض الَحلْ، عَقَدَهَ تَعْقِده عَقْداً وتَعْقاداً وعَقَّد (٦) ج ٣ ص ٢٩٦ والمراد بذلك السحر :

والسحر لغة: عبارة عما خفي ولطُف سببه، ولهذا جاء في الحديث (إن من البيان لسحرا) (٣) ح ٥١٤٦ ، ٥٧٦٧ (رواه الترمذي رقم ٢٨٤٨ في الأدب باب ما جاء : إن من الشعر حكمه. و أبو داود رقم ٥٠١١ في الأدب باب ما جاء في الشعر. وقال الأرناؤوط في جامع الأصول : هو حديث صحيح)، وسمى السحر سحرا، لأنه يقع خفياً آخر الليل . (٤٣) ص ٣١٥ .

قال ابن قدامه: السحر عزائم ورقى وعقد، تُؤثِّرُ في القلوب والأبدان، فيمرض ويقتل، ويفرق بين المرء وزوجه، قال تعالى: ﴿ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ ﴾(سورة البقرة، ص١٠٢) وقال سبحانه: ﴿ وَمِن شَرِّ ٱلنَّفَّٰثَٰتِ فِى ٱلْعُقَدِ ﴿٤﴾ ﴾(سورة الفلق، ص٤) (٤٤) ج ٣ ص ١٦٤.

السحر

حكم تعلم السحر وتعليمه حرام بنصوص الكتاب والسنة قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ عَلِمُوا۟ لَمَنِ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ ﴾ (سورة البقرة ١٠٢).

قال ابن عباس – رضي الله عنهما – ما له من نصيب . أخرجه ابن أبي حاتم في التفسير والطستي في مسائله (٤٥) ج ١ ص ٢٥١ .

قال قتادة : وقد علم أهل الكتاب فيما عُهد إليهم : أن الساحر لا خلاق له في الآخرة أخرجه ابن جرير الطبري في التفسير ح (١٧٠٥) وقال الحسن : ليس له دين (٤٦) ج١ ص ٥٤ .

فدلت الآية على تحريم السحر، وكذلك هو محرم في جيمع أديان الرسل عليهم السلام، كما قال تعالى: ﴿وَلَا يُفْلِحُ ٱلسَّاحِرُ حَيْثُ أَتَىٰ ﴾ (سورة طه٦٩) (٤٣) ص ٣١٦ وقد نص أصحاب أحمد أنه يكفر بتعلمه وتعليمه (١٧) ج١٢ ص٣٠٠ وروى عبدالرزاق، عن صفوان بن سليم، قال : قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم - : (من تعلم شيئاً من

السحر قليلاً كان أو كثيراً كان آخر عهده من الله) (٤٦) ج ١٠ ص ١٨٤ (الحديث مرسل).

واختلف الفقهاء : هل يكفر الساحر أولا ؟ فذهب طائفة من السلف إلى أنه يكفر، وبه قال مالك، وأبو حنيفة، وأحمد . قال أصحابه : إلا أن يكون سحره بأدويه وتدخين وسقي شيء لا يضر، فلا يكفر.

وقال الشافعي : إذا تعلم السحر، قلنا له صف سحرك فإن وصف ما يوجب الكفر – مثل ما اعتقده أهل بابل من التقرب إلى الكواكب السبعة، وأنها تفعل ما يلتمس منها .. فهو كافر، وإن كان لا يوجب الكفر: فإن اعتقد إباحته كفر (٤٧) ج ٤ ص ١٥٢، (١٧) ج٨ ص ١٥٢ .

والله – عز وجل – قد سماه كفراً في قوله: ﴿إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ﴾ (سورة البقرة١٠٢) وقوله: ﴿وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَٰكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا﴾ (سورة البقرة :١٠٢).

قال ابن عباس – رضي الله عنهما – في الآية الأولى (إنما نحن فتنة فلا تكفر) ذلك أنهما علِما الخير والشر والكفر والإيمان، فعرفا أن السحر من الكفر (١٦) ج ١ ص ٢٥٢.

والسحر : هو الجبت كما جاء في قوله تعالى: ﴿يُؤْمِنُونَ بِالْجِبْتِ وَالطَّاغُوتِ﴾ (سورة النساء٥١) وقد فسره عمر – رضي الله عنه – حيث قال : الجبت السحر، والطاغوت الشيطان . رواه ابن أبي حاتم وغيره وإسناده قوي . (٣) ج ١٨ ص ٢٥٢ .

وقد خصت النفاثات بالعقد بالاستعاذة من شرها ،لظهور ضررها وصعوبة الاحتراز منها . فينبغي الفزع إلى الله والاستنجاد بقدرته لدفع شر هؤلاء .

لمَ جعلت الاستعاذة من النفاثات لا من النفث فلم يقل: إذا نفثن في العقد ؟ وذلك للإشارة إلى أن نفثهن في العقد ليس بشيء يجلب ضراً بذاته وإنما يجلب الضر النافثات وهن متعاطيات السحر (٣٦) ج ١٥ ص ١٢٦.

وقد عطف هذا النوع من الشر (النفاثات في العقد) على شر الليل (غاسق إذا وقب) لأن الليل وقت يتحين فيه السحرة إجراء شعوذتهم لئلا يطلع عليهم أحد (٣٦) ح ١٥ ص ٦٢٨ .

والنفاثات: من السواحر : أي ومن شر النفوس النفاثات أو النساء النفاثات (٣٠) ج ٥ ص ٥٢٠ . ولما كان السحر أعظم ما يكون من ظلام الشر المستحكم في العروق الداخل في وقوبها . لما فيه من تفريق المرء من زوجه وأبيه وابنه، ونحو ذلك، وما فيه من ضنى الأجسام وقتل النفوس عقب ذلك بقوله تعالى : (ومن شر) ولما كان كل ساحر شريراً بخلاف الغاسق والحاسد، وكان السحر أضر من الغسق والحسد من جهة أنه شر كله، ومن جهة أنه أخفى من غيره، وكان ما هو منه من النساء أعظم لأنه مبنى صحته وقوة تأثيره قلة العقل والدين ورداءة الطبع وضعف اليقين وسرعة الاستحالة، وهن أعرق في كل من هذه الصفات وأرسخ، وكان ما وجد منه من جمع

وعلى وجه المبالغة أعظم من غيره عرّف وبالغ وجمع وأنث ليدخل فيه ما دونه من باب الأولى فقال تعالى (النفاثات) أي النفوس الساحرة سواءً كانت نفوس الرجال أو نفوس النساء أي التي تبالغ في النفث (٤٨) ج ٨ ص ٦٠٥-٦٠٦ .

إذن عُرِّفت النفاثات وجاءت على صيغة المبالغة وأتت جمع مؤنث ليعلم من ذلك عظم هذا النوع من الشر .

ومن شر حاسد إذا حسد: هذا هو نهاية الشرور التي ذكرتها السورة الكريمة، وخُتمت به، وهو شر الحاسد إذا حسد وحقق حسده .

قال القرطبي – رحمه الله – : وجعل خاتمة ذلك الحسد تنبيهاً على عِظَمه، وكثرة ضرره (٣٥) ج ٢٠ ص ٢٦٠ .

وقال النسفي – رحمه الله – : وختم بالحسد ليعلم أنه شرها (٤٩) ج ٤ ص ٤٣٠ . ولما كان أكبر حامل على السحر وغيره من أذى الناس هو الحسد قرنه الله – عز وجل – به .

قال صاحب الأضواء – رحمه الله –: واقتران الحسد بالسحر هنا، يشير إلى وجود علاقة بين كل من السحر والحسد، وأقل ما يكون هو التأثير الخفي الذي يكون من الساحر بالسحر، ومن الحاسد بالحسد مع الاشتراك في عموم الضرر، فكلاهما إيقاع ضرر في خفاء وكلاهما منهي عنه (٣٧) ج ٩ ص ٦٤٠ .

وقال ابن **القيم – رحمه الله –** : ذكر شر الساحر والحاسد، وهما نوعان، لأنهما من شر النفس الشريرة، **وأحدهما**: يستعين بالشيطان ويعبده، وهو الساحر. وقلَّما يتأتي السحر بدون نوع عبادة للشيطان، وتقرب إليه ... **والنوع الثاني** : من يعينه الشيطان، وإن لم يستعن هو به، وهو الحاسد لأنه نائبه وخليفته، لأن كليهما عدونعم الله، ومنغصها على عباده (٣١) ص ٥٨٢ .

إذن الساحر والحاسد بينهما علاقة وهي اشتراكهما في الخفاء وعموم الضرر وهما من الأمور المنهي عنها، ومن كبائر الذنوب . فلا غرو إذن باقترانهما مع بعضها في السورة الكريمة والله – تعالى – أعلم .

معنى الحسد من الناحية اللغوية : حَسَدَه يَحْسِده ويَحْسُدُه حَسَداً وحَسَّد .

قال الأخفش – رحمه الله – : المصدر حسَداً بالتحريك، وحَسادَة . وتحاسد القوم، ورجل حاسد من قوم حُسَّدٍ وحُسَّادٍ وحَسَدَة مثل حامل وحَمَلة، وحسود من قوم حُسُدٍ والأنثى بغير هاء ... وحكى الأزهري عن ابن الأعرابي : الحَسَّدَل القراد، ومنه أخذ الحسد يقشر القلب كما تقشر القراد الجلد فتمتص دمه . وقال الحسد ل القراد واللام زائدة . وأصل الحسد القشر ..

قال الأزهري – رحمه الله – : الغبط ضرب من الحسد وهو أخف منه ألا ترى أن النبي – صلى الله عليه

وسلم – لما سئل : هل يضر الغبْط ؟ فقال: " نعم كا يضر الخَبْط فأخبر أنه ضار وليس كضرر الحسد (الحديث رواه الطبراني وفيه جماعة لم أعرفهم (٥٠) ج ٥ ص ٩٧ . قال ابن الإعرابي : حسده على الشيء وحسده إياه (٦) ج ٣ ص ١٤٨- ١٤٩ ، (٥١) ج٢ ص ٣٣٦، (٥٢) ص ١٣٥ ، (٥٣) ج ١ ص ٢٩٨ .

تعريف الحسد من الناحيـــة الاصـــطلاحية :

تمني زوال نعمة الله عن أخيك المسلم، سواءً تمنيت مع ذلك أن تعود إليك أولا ، وهذا النوع الذي ذمه الله تعالى في كتابه بقوله : ﴿ أَمْ يَحْسُدُونَ ٱلنَّاسَ عَلَىٰ مَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ﴾ (سـورة النسـاء٥٤) (٣٥) ج ١ ص ٧١ . فالحسد تمنى استصحاب عدم النعمة ودوام ما في الغير من نقص أو فقر . (٣٣) ج ٣٠ ص ٣٩٤ .

وهو شدة الأسى على الخيرات تكون للناس الأفاضل ... وغايته أن يعدمهم فضلهم من غير أن يصير الفضل له (٥٤) ص ٢٣٢ .

مما سبق من التعريف يتبين لنا العلاقة بين المسمى المعنوي للحسد والمسمى الحسي لأصل تلك الكلمة التي هي الحسدل حيث إن الحسدل (القراد) يلتصق بجسم الحيوان ويمتص دمه ولا يفارقه . كذلك الحسد فهو ملازم لصاحبة ويعيش في هم دائم لتمنيه زوال نعمة غيره .

أقسام الحسد

قال ابن رجب – رحمه الله – : في هذا ينقسم الناس إلى أقسام :

فمنهم : من يسعى في زوال نعمة المحسود بالبغي عليه بالقول والفعل .

ومنهم : من يسعى في نقل ذلك إلى نفسه .

ومنهم : من يسعى في إزالة نعمته عن المسحود فقط من غير نقل إلى نفسه وهو شرها وأخبثها . وهذا الحسد المذموم المنهي عنه (٥٥) ج ٣ ص ٦٨ .

فأقسام الحسد إذن :

القسم الأول : أن يحب زوال النعمة وإن كان ذلك لا ينتقل إليه .

القسم الثاني : أن لا يشتهي النعمة نفسها، بل يشتهي مثلها ، فإن عجز عن مثلها أحب زوالها كي لا يظهرا لتفاوت بينهما .

القسم الثالث : أن يحب زوال النعمة إليه لرغبته في تلك النعمة وهو يحب أن تكون له ومطلوبة تلك النعمة لا زوالها عنه .

القسم الرابع : أن يشتهي مثلها فإن لم يحصل فلا يحب زوالها عنه، وهذا الأخير هو المعفو عنه إن كان في الدنيا ، والمندوب إليه إن كان في الدين (٥٥) ج ٣ ص ٨٨ .

مما سبق من أقسام الحسد يتبين لنا أنه نوعان :

١- **الحسد المذموم** : وهو تمنى زوال نعمة الغير .

٢- **الحسد المحمود** : وهو ما يسمى بالغبطة أو المنافسة .

وتعريفه : قال ابن تيمة — رحمه الله — : والتحقيق أن الحسد هو البغض والكراهة لما يراه من حسن حال المحمود وهو نوعان : **أحدهما** : كراهية للنعمة عليه ومطلقاً فهذا هو الحسد المذموم . **والثاني** : أن يكره فضل ذلك لشخص عليه فيحب أن يكون مثله، أو أفضل منه فهذا حسد، وهو الذي سموه الغبطة، وقد سماه النبي — صلى الله عليه وسلم — حسداً . (٥٦) ج ١٠ ص ١١١ .

وقال ابن القيم حسد الغبطة : هو تمنى أن يكون له مثل حال المحسود من غير أن تزول النعمة عنه، فهذا لا بأس به، ولا يعاب صاحبه بل هذا قريب من المنافسة (٥٧) ج ٢ ص ٢٣٧ .

والمنافسة : أصلها من الشيء النفيس الذي تتعلق به النفوس طلباً ورغبة (٥٨) ص ٣٣٩ . وهي المبادرة إلى الكمال تشاهده في غيرك فتنافسه فيه حتى تلحقه أو تجاوزه (٥٩) ج ٨ ص ٣٣٨ .

" والتنافس ليس مذموماً مطلقاً بل هو محمود في الخير قال تعالى: ﴿ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ﴿٢٣﴾ تَعْرِفُ فِى وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ ٱلنَّعِيمِ ﴿٢٤﴾ يُسْقَوْنَ مِن رَّحِيقٍ مَّخْتُومٍ ﴿٢٥﴾ خِتَٰمُهُۥ مِسْكٌ ۚ وَفِى ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ ٱلْمُتَنَٰفِسُونَ ﴿٢٦﴾ ﴾ (سورة المطففين ٢٣-٢٦) فأمر المنافس أن ينافس في هذا النعيم ولا ينافس في نعيم الدنيا الزائل، وهذا موافق لحديث النبي — صلى الله عليه وسلم - : (لا حسد إلا في اثنتين ... الحديث) رواه البخاري (٣) ج٩ ص ٧٣ ح ٥٠٢٥، (٢) ج ٦ ص ٩٧ ح ٨١٦) فإنه نهى عن الحسد إلا فيمن أوتي العلم فهو يعمل به ويعلمه، ومن أوتي المال فهو ينفـقه " (٥٦) ج ١٠ ص ١١٤، (٦٠) ص ١٣٦ — ١٣٧ .

إذا حسد: الحاسد لا يضر إلا إذا ظهر حسده بفعل أو قول، وذلك بأن يحمله الحسد على إيقاع الشر بالمحسود، فيتبع مساوءه ويطلب عثراته (٣٥) ج ٢٠ ص ٢٥٩ .

وتقييد الاستعاذة من شره بوقت (إذا حسد) لأنه حينئذ يندفع إلى عمل الشر بالمحسود حين يجيش الحسد في نفسه فتتحرك له الحيل والنـوايا لإلحاق الضرّ به . (٣٦) ج ١٥ ص ٦٣٠ . أما إذا لم يظهر الحسد فإنه لا يتأذى به إلا الحاسد لاغتمامه بنعمة غيره .

ولقائل أن يقول لم عُرفّ بعض المستعاذ ونكر البعض ؟

فيجاب على ذلك: التعريف كان للنفاثات وذلك لأن كل نفاثة شريرة، ونكر غاسق : لأن كل غاسق لا يكون فيه شر إنما يكون في بعض دون بعض، كذلك كل حاسد لا يضر، ورب حسد محمود وهو — كما سلف — الحسد في الخيرات .

وأعيدت كلمة (من شر) بعد حرف العطف في ثلاث جمل مع أن حرف العطف مغن عن إعادة العامل ؛ قصداً لتأكيد الدعاء تعرضاً للإجابة، وهذا من الابتهال فيناسبه الإطناب . (٣٦) ج ١٥ ص ٦٢٧ . فالإعادة لتأكيد الاستعاذة من هذه الشرور المذكورة في السورة .

وبعد استعراض هذه السورة الكريمة سورة الفلق يتبين أن مجمل ما جاء فيها هو الاستعاذة من شر المخلوقات عموماً، ولهذا قيل فيها برب الفلق . فإن فالق الإصباح بالنور يزيل بما في نوره من الخير ما في الظلمة من الشر، وفالق الحب والنوى بعد انعقادهما يزيل ما في عقد النفاثات، فإن فلق الحب والنوى أعظم من حل عقد النفاثات، وكذلك الحسد هو من ضيق الإنسان وشحه لا ينشرح صدره لإنعام الله عليه، فرب الفلق يزيل ما يحصل بضيق الحاسد وشحه، وهو سبحانة لا يفلق شيئاً إلا بخير. (٦١) ج ٦ ص ٤٩٨ .

الخاتمة

من البحث تبينت النتائج التالية :

١- فضل هذه السورة الكريمة .

٢- أنها حصن ينبغي على المسلم أن يتحصن بها .

٣- إرشاد الله – عز وجل – رسوله صلى الله عليه وسلم إلى الاستعاذة من شر كل مخلوق عموماً.

٤- ذكر بعض أنواع الشرور على الخصوص مع اندراجها تحت العموم، للتنبيه على زيادة شرها وضررها . " فكأن هؤلاء لما فيهم من الشر حقيقون بإفراد كل واحد منهم بالذكر " (٣٠) ج ٥ ص ٥٢١ .

٥- ليس كل ما خلق الله هو شراً . بل إن الشر قائم ببعض المخلوقات .

٦- الليل إذا حل بظلمته ليس كله شراً بل هو سكن ومحل للراحة قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلَّيۡلَ لِتَسۡكُنُواْ فِيهِ وَٱلنَّهَارَ مُبۡصِرًاۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّقَوۡمٍ يَسۡمَعُونَ ﴿٦٧﴾ ﴾ (سورة يونس: ٦٧).

٧- بيان السحر وحقيقته، وأن كل نفاثة في العقد من الأنفس السواحر الشريرة فينبغي التعوذ منها .

٨- اقتران الحسد بالسحر قبله لبيان عظم شر الحسد ووجود علاقة بينهما وهي الاشتراك في عموم الضرر، مع التأثير الخفي لكل منهما على المسحور والمحسود .

٩- ختمت السورة بالحسد لعظم شره وكثرة ضرره .

١٠- عناية القرآن بالإنسان جسداً وروحاً، وإرشاده إلى الشيء الذي يدفع به الأسقام والشرور .

١١- اختلاف النفوس البشرية في طبائعها ما بين طيبة وخبيثة .

١٢- إن ابتلاء بعض الناس بالحسد راجع إلى ضعف إيمانه .

١٣- ينبغي إخلاص النية وتطهير النفس من أسباب الغل والحسد لأنه من طباع اليهود .

١٤- اللجوء إلى التداوي بالقرآن حال الإصابة بأمراض جسدية أو نفسية لأنه شفاء كما قال تعالى: ﴿ وَنُنَزِّلُ مِنَ ٱلۡقُرۡءَانِ مَا هُوَ شِفَآءٌ وَرَحۡمَةٌ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ وَلَا يَزِيدُ ٱلظَّٰلِمِينَ إِلَّا خَسَارًا ﴾ (سورة الإسراء: ص ٨٢).

١٥- شفاء النبي صلى الله عليه وسلم من السحر بإذن الله – عز وجل – بسورتي المعوذتين .

وبعد فهذا جهد المقل فإن أصبت فبفضل الله ومنه وكرمه . وإن أخطأت فمن تقصيري أسأل الله العفو والمغفرة، وأسأله أن يجعل هذا العمل صالحاً خالصاً لوجهه ليس لأحد فيه شيء والحمد لله رب العالمين .

المراجع

النسائي، الإمام أبي عبدالرحمن أحمد شيب. السنن الكبرى، ط١. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ١٤١١هـ.

النووي، يحيى بن شرف. صحيح مسلم بشرح النووي ط ١ . المطبعة المصرية، مصر، ط ٢، دار الفكر بيروت ١٣٤٧هـ.

صحيح مسلم، للإمام مسلم بن الحجاج بن مسلم النيسابوري .

العسقلاني، ابن حجر. صحيح البخاري، للإمام البخاري، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا .فتح الباري بشرح صحيح البخاري . نشر وتوزيع إدارات البحوث والإفتاء، المملكة العربية السعودية .

عطار، عبدالغفور. ت. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري. ط ٣. دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٠٤هـ .

النجار، عبدالحليم. ت، تهذيب اللغة، لأبي منصور بن أحمد الأزهري، الدار المصرية للتأليف والترجمة .

ابن منظور، لسان العرب ط ٣، دار صارد، بيروت ١٤١٤هـ.

البخاري، أبي عبدالله بن إسماعيل، صحيح البخاري بحاشية السندي، مطبعة دار إحياء الكتب العربية .

عرفة، أبي عبدالله محمد. تفسير ابن عرفه، مكتبة الحرم المكي الشريف (مخطوط رقم الفلم (٢٨١٢). ورقم المخطوط (٤٥٠).

شاكر، محمود محمد. ت، جامع البيان في تفسير القرآن، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري، الطبعة الحلبية، ط ٢ .

أبي حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، ط ٢، دار الفكر بيروت .

الموصلي، المعافى بن إسماعيل بن الحسين. نهاية البيان في تفسير القرآن الكريم . المكتبة العلمية الصالحية بعنيزة، القصيم .

الندوي، سيد رضوان علي، ت، فوائد في مشكل القرآن، عز الدين بن عبدالسلام، ، ط ٢، ١٤٠٢هـ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة .

حامد، عبدالعلي عبدالحميد. مراجعة تفسير المعوذتين، ابن تيمية وابن القيم، ط ٢، ١٤٠٨هـ، الدار السلفية، بومباي – الهند .

آل الشيخ. تيسير العزيز الحميد.
ابن الجزري، محمد بن محمد الدمشقي، النشر في القراءات العشر، دار الكتاب العربي، لبنان.
ابن كثير، العظيم، لمكتبة التجارية الكبرى، مصر.
ابن قدامة، محمد عبدالله بن أحمد، المغني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان ١٤٠٣هـ.
الكاساني، بدائع الصنائع، دار الكتب العلمية، بيروت.
السرخسي، شمس الدين، المبسوط، دار المعرفة، بيروت ١٤٠٦هـ.
ابن هبيرة، الإفصاح عن معاني الصحاح.
سحون، الإمام مالك. المدونة الكبرى، للإمام مالك، دار الفكر، بيروت.
عبدالحميد، محمد الدين. ت، سنن أبي داود، للإمام أبي داود سليمان الأشعث السجستاني الأزدي، ط ١. المكتبة العربية، دار الحديث، بيروت، لبنان ١٣٨٨هـ.
الألباني، إرواء الغليل الطبعة الأولى، المكتب الإسلامي ١٣٩٩هـ.
عبدالحميد، محمد الدين. صحيح سنن أبي داود، لأبي داود السجستاني، المكتبة العربية، الطبعة الأولى، دار الحديث، بيرون. لبنان، ١٣٨٨هـ.
الشوكاني، تحفة الذاكرين بعدة الحصن الحصين من كلام سيد المرسلين، ط ١، دار القلم، بيروت، لبنان، ١٩٨٤م.
المقدسي، ابن قدامة، المقنع في فقه إمام السنة أحمد بن حنبل، ط ٢، المكتبة السلفية، القاهرة، مصر.
النووي، أبي زكريا، المجموع وشرح المهذب، دار الفكر.
آل سعود، محمد بن سعد، ت، أعلام المحدثين في شرح صحيح البخاري، لأبي سليمان حمد بن محمد الخطابي، مركز إحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة ١٤١١هـ.
اللويحق، عبدالرحمن، تيسر الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبدالرحمن بن ناصر السعدي، دار المغني للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
الشوكاني، فتح القدير، دار عالم الكتب.
الندوي، جمعة محمد إبريس، التفسير القيم، لابن القيم، حققه محمد حامد الفقي، دار الكتب العلمية، بيروت.
الرازي، الفخر. التفيسر الكبير، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤١١هـ.
البغدادي، أبي الفضل محمد الآلوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، بيروت، ودار التراث، القاهرة.
العمادي، عبدالله محمد الأنصاري، إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم.
القرطبي، أبي عبدالله محمد الأنصاري. الجامع لأحكام القرآن.
عاشور، محمد الظاهر. التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر.
الشنقيطي، محمد الأمين. أضواء البيان في إيضاح القرآن

بالقرآن، دار الفكر، ١٤٠٠.

تحفة الأحوذي، مطبعة الصاوي، ١٣٥٣.

مسند الإمام أحمد، ط ٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، وطبعة المكتب الإسلامي، دار صادر، بيروت. ط٢، ١٤١٤هـ.

القاسمي، محمد جمال الدين. تفسير القاسمي المسمى محاسن التأويل، الطبعة الثانية، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٨هـ.

العكبري، أبي البقاء، التبيان في إعراب القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت — لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ.

الأندلسي، أبي جمرة. بهجة النفوس.

عبدالوهاب، عبدالرحمن بن حسن بن محمد. فتح المجيد، دار السلام. ط ١، ١٤١٣هـ.

المقدسي، ابن قدامة. الكافي، دار هجر، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ.

السيوطي، أبي بكر جلال الدين. الدر المنثور في التفسير بالمأثور، دار المعرفة، بيروت.

االصنعاني، أبي بكر عبدالرزاق. المصنف للحافظ الكبير، تحقيق وتخريج الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط ٢، ١٤٠٣هـ.

القرافي، كتاب الفرق.

نظم الدرر في التناسب بين الآيات والسور، البقاعي، دار الكتب العلمية، بيروت. لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ.

العك، عبدالرحمن، ومروان سوار. معالم. ت، التنزيل، لأبي محمد الحسين بن مسعود الفراء البغوي، ط ١، ١٤٠٦هـ، دار المعرفة، بيروت.

الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط.٣، ١٤٠٢هـ.

تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الفكر، لبنان، ١٤٠١هـ.

الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٧هـ.

الماوردي، أدب الدنيا والدين، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٧هـ.

الحنبلي، ابن رجب. جامع العلوم والحكم، منشورات المؤسسة السعيدية، الرياض.

ابن قاسم، عبدالرحمن بن محمد. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية جمع وترتيب، طبعة دار الإفتاء بالرياض.

ابن القيم، الفوائد، دار الفكر.

ابن القيم، الروح، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٢هـ.

البيضاوي، علي. حاشية الشهاب، دار صادر، بيروت.

ابن تيمية. التحفة العراقية في الأعمال القلبية، دار إحياء التراث العربي ط٣.

ابن تيمية. دقائق التفسير.

Interpretation of Surat AL-Falag (Day Break)

Luluah AbdulKareem AL-Mufleh
Assistant Professor of Qur'anic Exegesis and Sciences
Girls Education College – Literary Division
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 1/3/1428H; accepted for publication 4/4/1428H.)

Abstract. The present study aims at presenting an analytical interpretation of the Surah AL-Falaq (Day Break). The Surah has a great importance, and it's virtues have been documented in the Prophet's traditions.
The Surah has a healing power against maladies according to many authentic sayings of the Prophet. Moreover, it is part of the supplications recited after every prayer. Therefore, it is an amulet against every evil or mischief. After all it has a healing power against magic, The Prophet (peace and blessing be upon him) used it with Surah An-Nas to heal himself from the effect of magic.
In this Surah, Allah orders us to seek refuge with Him against the mischief of all creatures. He then orders us to seek refuge with Him against certain mischief like the mischief of darkness when it overspreads, the mischief of the people who practice secret arts and the mischief of the envious people.
To conclude, the Holy Qur'an is a healing against all physical and psychological maladies as stated in the Holy Qur'an itself.

رِوَايةُ الصَّحَابَةِ عَنِ التَّابِعِينَ عَنِ الصَّحَابَةِ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ جمعاً وتخريجاً ودراسة

عبد العزيز مختار إبراهيم

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية،

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

(قدم للنشر في ٢٩/ ٢/ ١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ١١/ ٦/ ١٤٢٨هـ)

مُلخص البحث. يتناول هذا البحث جانباً مهماً، من أدق فنون علوم مصطلح الحديث الشريف، وهو: رواية الأكابر عن الأصاغر، ومنها: رواية الصَّحَابة، رضي الله عنهم عن التَّابعين، عن الصَّحَابة، عن الرسول صلى الله عليه وسلم.

وهو نوعٌ طريفٌ وفنٌ مهمٌ، قال السَّخاويُّ: "وهو نوعٌ مُهمٌّ تدعو لفِعله الهممُ العليَّةُ والأنفس الزكيَّةُ..."، فقد ذكر الحافظ العراقيُّ رحمه الله عشرين حديثاً وأثراً، من هذا النوع، فاتجهت همة الباحث إلى جمع طرقه من دواوين السنة المختلفة، وضبطها، ودراستها والحكم عليها على ضوء أصول وقواعد علماء مصطلح الحديث، وأضاف إليها الباحث حديثاً واحداً، كما تناولت الدراسة أهمية وفوائد هذا النوع من أنواع علوم مصطلح الحديث، وخلصت الدراسة إلى أن الأحاديث والآثار الصحيحة بلغت (٦)، والحسنة (٥)، والضعيفة والمردودة (١٠)، حسب ما تبين للباحث من الدراسة السابقة، والعلم عند الله تعالى.

المقدمـــــة

إنَّ الحمدَ لله نحمده ونستعينه، ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهد الله فهو المهتدي، ومن يضلل فلا هادي له.

وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن مُحمَّداً عبد الله ورسوله، وأمينه على وحيه، وخيرته من خلقه، صلى اللهُ عليه وعلى آله وصحبه وسلَّم تسليماً كثيراً، أما بعد.

فإن علم الحديث الشريف لمن أشرف العلوم والمعارف الإسلامية، لتعلقه بأقواله وأفعاله صلى الله عليه وسلم، وكذا كل ما يتعلق به من علم مصطلح الحديث وأصوله، وتأريخ السُنَّة وتدوينها، وعلم الجرح

والتعديل وغير ذلك.

فقد اعتنى علماء السُّنَّة وحُرَّاس الشَّريعة بعُلوم الحديث المُختلفة، فمن ذلك علم مُصطلح الحديث، وألفوا المُؤلفات الكثيرة والمتنوعة فيه، بل أفردوا بالتصنيف والتبويب في أدَقِّ طرائفه وفنونه، مثل المسلسل بأحوال الرُّواة، وصفاتهم، وصفات الرُّواة القولية والفعلية، ورواية الآباء عن الأبناء، ورواية الأبناء عن الآباء، ورواية الأقران، والمُدَبَّج، والسابق واللاحق، وغير ذلك.

فمن ذلك رواية الأكابر عن الأصاغر، وهو: " رواية الشخص عمن هو دونه في السن والطبقة، أو في العلم والحفظ "[١].

والأصل في ذلك رواية النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم عن تميم الدَّاريِّ رضي الله عنه خبر الجساسة، وهو حديثٌ صحيحٌ أخرجه الإمامُ مُسلمٌ في صحيحه وغيره [٢].

فهذا النوع- رِواية الأكابر عن الأصاغر- من أنواع مصطلح الحديث ومن أدَقِّ طرائف ومباحث علم مصطلح الحديث، قال السَّخاويُّ رحمه الله: " وهو نوعٌ مُهمٌّ تدعو لفِعله الهممُ العليَّةُ والأنفس الزكيَّةُ، ولذا قيل: لا يكونُ الرَّجُلُ مُحدِّثاً حتى يأخذ عمَّن فوقه ومثله ودونه "[٣].

وقال العلاَّمة الصنعانيُّ، رحِمه الله: " وينبغي للمُحدِّث أن يعلم ذلك ويبحثه ويعرف ما وقع منه "[٤].

فمن رواية الأكابر عن الأصاغر، رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين، حتى ألف الحافظ الخطيبُ البغداديُّ رحمه الله، في ذلك- أي في رِواية الصَّحابة عن التَّابِعِين- [٥].

قال الحافِظُ العِراقيُّ، رحمهُ اللهُ[٦]: " وقد صنَّف

---

(١) انظر: الباعث الحثيث (٢/٥٣١)، وتيسير مصطلح الحديث (ص: ١٨٩).

(٢) انظر: صحيح مسلم كتاب الفتن، باب قصة الجساسة (٧٣٨٦).

(٣) انظر: فتح المغيث (٤/١٢٤).

(٤) انظر: توضيح الأفكار (٢/٤٧٤).

(٥) انظر: التقييد والإيضاح (ص: ٧٦)، وتذكرة الحفاظ (٣/١١٤٠)، والسير(١٨/٢٩٢)، والرسالة المستطرفة (ص: ١٦٣).

(٦) فهو: الإمامُ الحافظ الحُجَّة، عبد الرَّحيم بن الحُسين بن عبد الرَّحمن المصريِّ الشَّافعيِّ، المعروف بالعراقيِّ.
ولد رحمه الله، سنة (٧٢٥)، بمصر قريباً من القاهرة، ثم انتقلت أسرته إليها، وهناك تلقى العلم وحفظ القرآن قبل البلوغ، ورحل في طلب الحديث إلى الشام، ومكة وبيت المقدس، وغيرها.
قال فيه ابن الجوزيِّ: " حافظ الديار المصرية ومحدثها وشيخها، سمع الكثير بمصر والشَّام والحجاز...وبرع في الحديث متناً وإسناداً...وكتب وألف، وجمع وجرَّح وانفرد في وقته"، وقال السَّخاويُّ: " كان إماماً علاَّمةً... فقيهاً، شافعي المذهب، أصولياً منقطع القرين في فنون الحديث وصناعته، ارتحل فيه إلى البلاد النائية وشهد له بالتفرد فيه أئمة عصره، وعولوا عليه فيه..". =

الحافظ أبوبكر الخطيب وغيره في رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين فبلغوا جمعاً كثيراً إلا أن الجواب عن ذلك أن رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين غالبها ليست أحاديث مرفوعة، وإنما هي من الإسرائيليات أو حكايات أو موقوفات "[٧].

ثم جاء الحافظُ ابن حجر العسقلاني رحمه الله واختصر كتاب الخطيب البغداديِّ، ورتبه على حروف المعجم في أسماء التَّابِعِين، وذلك في كتابه " نزهة السَّامعين في رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين"[٨].

وقد ذكر الحافِظُ العراقيُّ رحمه الله، عشرين حديثاً من رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم، فقال: " وبلغني أن بعض أهل العلم أنكر أن يكون قد وُجد شيئ من رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين عن الصَّحَابة عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم، فرأيت أن أذكر هنا ما وقع لي من ذلك للفائدة "[٩].

ثـم سرد العشرين حديثاً، فاتجهت همتي أن أجمع تلك الأحاديث و أخرِّجها من مصادرها من كُتُبِ السُّنَّة المختلفة، الصحاح والسُنن، والمسانيد والمعاجم، والمصنَّفات، والأجزاء الحديثية، وغير ذلك، مع تتبع طُرقها ودراسة أسانيدها، والحكم عليها بما يناسب حالها، من حيث القبول والرَّد، ويتلخص عملي في الآتي:

١- ضبطتُ مُتُون الأحاديث، وما يُشكل من أسماء الرُّواة والأعلام، قدر المستطاع.

٢- خرَّجتُ الأحاديث من كُتُب السُّنة الصحاح، والمسانيد، والمُصنَّفات والمعاجم، والأجزاء الحديثية وغيرها.

٣- درستُ إسناد كل حديث على حدة- غير ما كان في الصحيحين أو في أحدهما - وترجمتُ لكل راوٍ من الرُّواة، ترجمة مُختصرة.

٤- حكمتُ على كُلِّ حديث بمايُناسب حاله، من صحة وضعف، وغيرذلك، حسب ما تبيَّن لي من قواعد علم أصول الحديث، وعلم الجرح والتعديل.

٥- استأنستُ في حكمي على الحديث بكلام أهل العلم، من علماء الحديث المتقدمين منهم، والمتأخرين.

٦- وختمتُ البحث بذكر أهمَّ النتائج التي توصلتُ إليها، من الدِّراسة.

= ووصفه تلميذه الحافظ ابن حجر: " حافظ العصر، صار المنظور إليه في هذا الفن من زمن الشَّيخ جمال الدِّين الإسنائي، وهلم جرا، ولم نر في هذا الفن اتقى منه، وعليه تخرج غالب أهل عصره...".انظر: باقي مصادر ترجمته في شذرات الذهب (٨٧/٩)، وحسن المحاضرة للسيوطي (٣٠٧/١)، وطبقات الشافعية لابن القاضي (٢٩/٤)، وغيرها، ولشيخنا الفاضل فضيلة الدكتور أحمد بن عبد الكريم معبد رسالة علمية باسم " الحافظ العراقي وأثره في السنة ".

(٧) انظر: التقييد والإيضاح (ص: ٧٦)، وتوضيح الأفكار (٤٧٤/٢).

(٨) انظر: نزهة السَّامعين (ص: ٢٥).

(٩) انظر: التقييد والإيضاح (ص: ٧٦).

٧- وأخيراً ذيّلتُ البحث بفهرس للأحاديث، مع بيان راويه من الصَّحَابة، مع بيان درجته، وفهرس آخر للمراجع والمصادر التي رجعت إليها في إعداد هذا البحث، والله الهادي إلى سَواء السَّبيل.

أهمية وفائدة هذا النوع من أنواع علوم مصطلح الحديث

هذا النوع من علوم المصطلح له أهميته وفوائده، فقد ذكر العلماء رحمهم الله تعالى فوائده، فمن ذلك:

١ - ألاَّ يُظن أن في الإسناد انقلاباً، لأن الأصل والعادة رواية الأصاغر عن الأكابر، فإذا روى الكبير عن الصغير، قد يتوهم من لا يعلم أن في الإسناد انقلاباً[١٠].

٢ - من فوائده أيضاً أن لا يُتوهم أن المرويَّ عنه أفضل وأكبر من الراوي، وذلك أن الأصل والأعم أن المرويَّ عنه هو أفضل من الراوي[١١].

٣ - ومن فوائده كذلك، التنويه والإشارة من الكبير بفضل الصغير، وإشارة منه بالأخذ عنه، قال السَّخاويُّ: " ومن فوائد هذا النوع وما أشبهه: التنويه من الكبير بذكر الصغير وإلفاتُ النَّاسِ إليه في الأخذ عنه، وقال التاج السُّبكي بعد إفادته: إن إمام الحرمين نقل في الوصية من نهايته عن تلميذه أبي نصر بن القاسم القُشَيري" وهذا أعظمُ ما عظُمَ به أبو نصرٍ، فهو فخَارٌ لا يعدله شيء.... وذكرتُ مما وقع لشيخنا من ذلك مع طَلَبتِه في ترجمته جملةً "[١٢].

٤ - وفيه أيضاً رَدٌّ على من أنكر وجود هذا النوع من علوم مصطلح الحديث، وعلل أن الصَّحَابة رضوان الله عليهم إنَّما كانت مروياتهم عن الصَّحَابة الإسرائيليات.

قال الشَّيخ مُحَمَّد مُحي الدِّين عبد الحَمِيد: " الثاني- أي من الفوائد- الرَّد على من زعم من العلماء أنه لا وجود له، وذهب إلى تعليل ذلك بأن الصَّحَابة إنَّما رووا عن التَّابِعِين الإسرائيليات، ولا يعقل رجوعها إلى الصَّحَابة، والأصل وتعليله خطأ، فإن ذلك موجود حتى في الصحيحين كما سنبينه، وقد جمع الحافظ الخطيب، وجمع الحافظ العراقي من هذا النوع نحو عشرين حديثاً "[١٣].

قَالَ العَلاَّمَةُ الحَافِظُ العِراقيُّ، رحِمَهُ الله تعالى: وَبلغني أَنَّ بعضَ أَهلِ العِلمِ أَنكرُوا أنَ يكُونَ قد وُجِدَ شيئ من رِّواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، عَنِ الصَّحَابة، عَنِ النَّبيِّ صلى اللهُ عليهِ وسلمَ، فرأيتُ أنَ أذكرَ هنا ما وقع لي من ذلك للفائدة.

---

(١٠) انظر: فتح المغيث (١٢٤/٤)، وتدريب الراوي (٣٥٠/٢).

(١١) انظر: التقييد والإيضاح (ص: ٣١١)، والشَّذا الفيَّاح (٥٣٥/٢)، وفتح المغيث (١٢٥/٤)، وتدريب الراوي (٣٥٠/٢).

(١٢) انظر: فتح المغيث (١٢٨/٤، ١٢٩).

(١٣) انظر: حاشيته على توضيح الأفكار (٤٧٤/٢).

١- حَدِيثُ سَهْلِ بن سَعْد،عَنْ مَرْوان بن الحَكَم،عَنْ زَيْدِ بنِ ثَابِت،أنَّ النَّبِيَّ صَلى اللهُ عليه وسَلَّم أَملى عليه لا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ. فجاء ابن أُمِّ مكتُوم الحديث.رواه البُخاريُّ والنَّسائيُّ والتِّرمذيُّ،وَقَالَ: حَسنٌ صَحِيحٌ.

تخريجه

أخرجه البُخَاريُّ في الجهاد والسِّير، باب قول الله عز وجل"لا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ"، إلى قوله: "غَفُوراً رَحِيماً"، (النِّساء: ٩٥، ٩٦). الحديث رقم (٢٨٣٢)، ولفظُهُ:

حَدَّثَنَا عَبْدُ الْعَزِيزِ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ حَدَّثَنَا إِبْرَاهِيمُ بْنُ سَعْدٍ الزُّهْرِيُّ قَالَ: حَدَّثَنِي صَالِحُ بْنُ كَيْسَانَ عَنِ ابْنِ شِهَابٍ عَنْ سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ السَّاعِدِيِّ أَنَّهُ قَالَ: رَأَيْتُ مَرْوَانَ بْنَ الْحَكَمِ جَالِسًا فِي الْمَسْجِدِ فَأَقْبَلْتُ حَتَّى جَلَسْتُ إِلَى جَنْبِهِ فَأَخْبَرَنَا أَنَّ زَيْدَ بْنَ ثَابِتٍ أَخْبَرَهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَمْلَى عَلَيْهِ: " لا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ"، قَالَ: فَجَاءَهُ ابْنُ أُمِّ مَكْتُومٍ وَهُوَ يُمِلُّهَا عَلَيَّ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ: لَوْ أَسْتَطِيعُ الْجِهَادَ لَجَاهَدْتُ، وَكَانَ رَجُلاً أَعْمَى، فَأَنْزَلَ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى عَلَى رَسُولِهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَفَخِذُهُ عَلَى فَخِذِي، فَثَقُلَتْ عَلَيَّ حَتَّى خِفْتُ أَنْ تَرُضَّ فَخِذِي ثُمَّ سُرِّيَ عَنْهُ، فَأَنْزَلَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ" غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ".

وأخرجه البُخَاريُّ أيضاً في التفسير، باب: "لا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ"، (٤٥٩٢)، والإمامُ أحمد في المسند (٢١٦٠٢)، وابن سعد في الطبقات (٢١١/٤)، وابن جرير الطَّبريُّ في تفسيره (٣٦٩/٧)، وابن الجارُود في المنتقى (١٠٣٤)، والطحاويُّ في مشكل الآثار (٥٩٧٠)، والترمذيُّ في التفسير، باب تفسير سورة النِّساء (٣٠٣٣)، وقال: " هذا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ ".

والنَّسائيُّ في سننه، في الجهاد، باب فضل المجاهدين على القاعدين، (٣١٠٢)، و في الكبرى (٤٣٠٧)، والبيهقيُّ في الكبرى (١٧٨١٦)، والطَّبرانيُّ في الكبير(٤٨١٦)، وابن عساكر في تأريخ دمشق (٢٣١/٥٧)، والواحديُّ في أسباب النزول (ص:٢٠٦)، والبغويُّ في تفسيره معالم التنزيل (٤٦٧/١)، كُلُّهُم من طريق إبراهيم ابن سعد الزُّهريِّ به.

٢- حَدِيثُ السَّائِبُ بن يزيد،عَنْ عبد الرَّحمن بن عبدٍ القاري،عَنْ عُمَر بن الخطَّاب،عَنِ النَّبِيِّ صلى اللهُ عليه وسلم قَالَ:" مَنْ نَامَ عَنْ حِزْبِهِ أَوْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ فَقَرَأَهُ فِيمَا بَيْنَ صَلاَةِ الْفَجْرِ وَصَلاَةِ الظُّهْرِ كُتِبَ لَهُ كَأَنَّمَا قَرَأَهُ مِنَ اللَّيْلِ ".رواهُ مُسْلِم وأصحابُ السُنن الأربعة.

تخريجه

أخرجه مُسْلِم في صلاة المُسافرين، باب جامع صلاة الليل، ومَنْ نام عَنْه أومرض (١٧٤٥)، ولفظه: ، قَالَ: حَدَّثَنَا هَارُونُ بْنُ مَعْرُوفٍ: حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ وَهْبٍ ح وحَدَّثَنِي أَبُو

الطَّاهِرِ وَحَرْمَلَةُ قَالَا : أَخْبَرَنَا ابْنُ وَهْبٍ عَنْ يُونُسَ بْنِ يَزِيدَ عَنْ ابْنِ شِهَابٍ عَنِ السَّائِبِ بْنِ يَزِيدَ وَعُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ أَخْبَرَاهُ عَنْ عَبْدِ الرَّحمن بْنِ عَبْدٍ الْقَارِيِّ قَالَ: سَمِعْتُ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ يَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: فذكر الحديث...".

ومن طريق يُونُسَ بْنِ يَزِيد به، أخرجه أبوداود في الصلاة، باب من نام عَنْ حِزبه(١٣١٣)، والتِّرمذيُّ في كتاب الجمعة، باب ما ذكر فيمن فاته حزبه من الليل فقضاه بالنهار(٥٨١)، والنَّسائيُّ في قيام الليل، باب متى يُقضى من نام عَنْ حزبه من الليل (١٧٩١، ١٧٩٢، ١٧٩٣)، وابن ماجه في إقامة الصلاة، باب ما جاء فيمن نام عَنْ حزبه من الليل(١٣٤٣)، والنَّسائيُّ في السُّنن، في قيام الليل، باب متى يقضي من نام عن حزبه من الليل؟ (١٧٩٠)، وفي السنن الكبرى (١٤٦١، ١٤٦٢)، والإمامُ أحمد(٢٢٠، ٣٧٧)، والدَّارميُّ في الصلاة، باب إذا نام عَنْ حزبه من الليل(١٤٨٤)، وابن حبان (٢٦٤٣)، وابن خزيمة (١١٧١)، والطَّحاويُّ في مشكل الآثار (٥٥٨٩، ٥٥٩٠، ٥٥٩١)، والبيهقيُّ في الكبرى (٤٥٥٧)، وفي معرفة السنن والآثار (٥٣٥٥)، وفي شعب الإيمان (١٣٦٢، ٣٠٧١)، وعبد الله بن المبارك في الزهد (٩٨٦)، وأبوعوانة (٢١٣٥، ٢١٣٦)، وابن جرير الطبريُّ في تهذيب الآثار (٧٦١/٢، ٧٦٢)، والطَّبرانيُّ في الصغير (٩٦٢)، وأبويعلى (٢٣٥)، والبزار، كما في البحر الزخَّار(٣٠٢)، والدَّارقطنيُّ في غرائب حديث مالك، كما في التمهيد (٢٧١/١٢)، وابن نصر في قيام الليل (٢٤٣، ٢٤٤)، وأبونُعيم في الحلية (٣٢٦/٨)، والبغويُّ في شرح السنة (٩٨٥)، وابن حزم في المحلى (٣٢/٣)، وعبد الحق في الأحكام الشرعية الكبرى (٣٨٧/٢).

٣- حَديثُ جَابر بن عبد الله عَن أمّ كُلثُوم بنت أبي بكر الصِّديق عَنْ عائشة:أَنَّ رَجُلاً سَأَلَ النَّبِيَّ اللَّه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنِ الرَّجُلِ يُجَامِعُ أَهْلَهُ ثُمَّ يُكْسِلُ هَلْ عَلَيْهِمَا الْغُسْلُ ؟ وَعَائشَةُ جَالِسَةٌ،فَقَالَ:" إِنِّي لأَفْعَلُ ذَلِكَ أَنَا وَهَذه ثُمَّ نَغْتَسِلُ"،رواهُ مُسْلِم.

تخريجه

أخرجه مُسْلِم في الحيض، باب نسخ الماء من الماء، ووجوب الغسل بالتقاء الختانين، (٧٨٦)، ولفظُهُ: حَدَّثَنَا هَارُونُ بْنُ مَعْرُوفٍ ، وَهَارُونُ بْنُ سَعِيدٍ الأَيْلِيُّ قَالاَ: حَدَّثَنَا ابْنُ وَهْبٍ أَخْبَرَنِي عِيَاضُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ عَنْ أَبِي الزُّبَيْرِ عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ عَنْ أُمِّ كُلْثُومٍ عَنْ عَائِشَةَ زَوْجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَتْ: الحديث...".

٤- حَديثُ عَمْرو بْنِ الْحَارِث الْمُصْطَلِقِيِّ عَن ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ امْرَأَة عَبْد اللَّه عَنْ زَيْنَبَ امْرَأَة عَبْد اللَّه بْنِ مَسْعُود قَالَتْ:خَطَبَنَا رَسُولُ اللَّه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ فَقَالَ:"يَا مَعْشَرَ النِّسَاء تَصَدَّقْنَ وَلَوْ مِنْ حُلِيِّكُنَّ فَإِنَّكُنَّ أَكْثَرُ أَهْلِ جَهَنَّمَ يَوْمَ الْقِيَامَة".

رواه التِّرمِذيُّ والنَّسائيُّ، والحديثُ مُتفقٌ عليه من غير ذكر ابن أخي زينب، جعلاه من رواية عَمْرو بن الحارث، عَنْ زينب نفسها، والله أعلم[١٤].

تخريجه

أخرجه التِّرمذيُّ في الزَّكاة، باب ماجاء في زَكاة الحُلِيِّ(٦٣٦)، ولفظُهُ كما عَنْدَ لتَّرمذيِّ، قَالَ: حَدَّثَنَا هَنَّادٌ حَدَّثَنَا أَبُو مُعَاوِيَةَ عَنِ الأَعْمَشِ عَنْ أَبِي وَائِلٍ عَنْ عَمْرِو بْنِ الْحَارِثِ بْنِ الْمُصْطَلِقِ عَنِ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ امْرَأَةِ عَبْدِ اللَّهِ عَنْ زَيْنَبَ امْرَأَةِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ قَالَتْ: خَطَبَنَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، الحديث...".

ومن طريق هنَّاد بن السَّريِّ، أخرجهُ أيضاً التِّرمِذيُّ، في المصدر السابق(٦٣٥)، والنَّسائيُّ في الكبرى (٩٢٠٠).

دراسة إسناده

• هنَّاد: هُو، هَنَّادُ بن السَّريِّ بن مُصْعَب التَّميميُّ أبو السَّريِّ الكُوفيُّ.

وهو إمامٌ حافظٌ مشهورٌ، سُئل الإمامُ أحمد: عن من نكتب بالكُوفة؟ فقال: عليكم بهنَّاد، وقال يحيى بن معين: كان من الحُفَّاظ العُبَّاد، ووثَّقه النَّسائيُّ، وقال أبوحاتم: صدُوقٌ، وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ من العاشرة.[١٥].

• أبومُعاوية: واسمه: مُحَمَّدُ بن خَازِم التَّميميُّ، أبومُعاوية الضَّرير الكُوفِيُّ، عَمِيَ وهو صغير.

وثَّقه يحيى بن معين، والعِجْليُّ، ويعقُوب بن شيبة، والنَّسائيُّ، وجماعة.

وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ أحفظُ النَّاسِ لحديث الأعمش، وقد يهِمُ في حديث غيره، من كبار التَّاسِعة[١٦].

• الأعمش: واسمه: سُليمان بن مِهران الأسديُّ الكاهِليُّ، أبومُحَمَّد الكُوفيُّ، إمامٌ حافظٌ ثقةٌ، وثَّقه يحيى بن معين، والنَّسائيُّ، وجماعة، وقال الحافظُ: ثقةٌ حافظٌ عارِفٌ بالقراءات، ورعٌ، لكنَّه يُدلِّس، من الخامسة[١٧].

• أبو وائل: واسمه، شَقِيقُ بنُ سَلَمَة أبووائل الأسَدِيُّ، ثِّقةٌ مُخضْرَم، أدرك النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم، ولَمَ يَرَهُ، وثَّقه وكيع بن الجرَّاح، ويحيى بن

---

(١٤) أخرجه البُخاريُّ في الزَّكاة، باب الزَّكاة على الزَّوج والأيتام في الحجر(١٤٦٦)، ومُسْلِم في الزَّكاة أيضاً، باب فضل النَّفقة والصَّدقة على الأقربين والزَّوج والأولاد والوالدين ولو كانوا مشركين(٢٣١٨، ٢٣١٩).

(١٥) انظر: الجرح والتعديل (١١٩/٩)، وتهذيب الكمال (٣١١/٣٠)، وتذكرة الحفاظ (٥٠٧/٢)، والسير (٤٦٥/١١)، والتقريب(٧٣٢٠).

(١٦) انظر: الجرح والتعديل(٢٤٦/٧)، وتهذيب الكمال (١٢٣/٢٥)، والسير(٧٣/٩)، والتقريب (٥٨٤١).

(١٧) انظر: الجرح والتعديل(١٤٦/٤)، وتذكرة الحفاظ (١٥٤/١)، والميزان(٢٢٤/٢)، والتقريب (٢٦١٥).

معين، وابـن سـعد، وجماعة، وقال الحـافظُ: ثِّقـةٌ مُخَضْرَمٌ[١٨].

● عَمْرو بن الحارث: وهُو، عَمْرو بن الحارث بن أبي ضِرار الخُزاعِيُّ المُصْطَلِقيُّ، أخُوجُوَيْرِية أُمِّ المُؤمنين، صحابيٌّ قليلُ الحديث[١٩].

● ابن أخي زَيْنَب: قَالَ الحافظُ: " ابن أخي زَيْنَب الثَّقفية، امرأة ابن مَسْعُود، كأنَّه صحابيٌّ، ولم أره مُسمى[٢٠].

● زَيْنَب: وهي، زَيْنَب بنتُ مُعاوية أو ابنة عبد الله بن مُعاوية، ويُقَالَ: زينب بنت أبي مُعاوية الثَّقفية، زوج عبد الله بن مَسْعُود، رَضِي الله عنهُما، صحابية ولها رواية[٢١].

درجة الحديث

هذا الحديثُ في إسنادِهِ وهمٌ، وقع من أبي مُعاوية، حيث قَالَ: عَنْ عَمْرو بن الحارث بن المصطلق عَنِ ابن أخي زينب، والصحيح: عَنْ عَمْرو بن الحارث بن أخي زينب، قَالَ التِّرمذيُّ: " وَأَبُو مُعَاوِيَةَ وَهِمَ فِي حَدِيثِهِ فَقَالَ: عَنْ عَمْرو بْنِ الْحَارِثِ عَنِ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ وَالصَّحِيحُ إِنَّمَا هُوَ عَنْ عَمْرو بْنِ الْحَارِثِ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ".

قَالَ الْحَافِظُ: "وَقَدْ حَكَى إِبْنُ الْقَطَّانِ الْخِلاف فِيهِ عَلَى أَبِي مُعَاوِيَةَ وَشُعْبَةَ .وَخَالَفَ التِّرْمِذِيُّ فِي تَرْجِيحِ رِوَايَةِ شُعْبَةَ فِي قَوْلِهِ عَنْ عَمْرو بْنِ الْحَارِثِ عَنْ اِبْنِ أَخِي زَيْنَبَ لإِفْرَادِ أَبِي مُعَاوِيَةَ بِذَلِكَ .

قَالَ إِبْنُ الْقَطَّانِ : " لا يَضُرُّهُ الانْفِرَادُ لِأَنَّهُ حَافِظٌ وَقَدْ وَافَقَهُ حَفْصُ بْنُ غِيَاثٍ فِي رِوَايَةٍ عَنْهُ . وَقَدْ زَادَ فِي الإِسْنَادِ رَجُلاً لَكِنْ يَلْزَمُ مِنْ ذَلِكَ أَنْ يُتَوَقَّفَ فِي صِحَّةِ الإِسْنَادِ ؛ لأَنَّ إِبْنَ أَخِي زَيْنَبَ حِينَئِذٍ لا يُعْرَفُ حَالُهُ . وَقَدْ حَكَى التِّرْمِذِيُّ فِي الْعِلَلِ الْمُفْرَدَاتِ أَنَّهُ سَأَلَ الْبُخَارِيَّ عَنْهُ فَحَكَمَ عَلَى رِوَايَةِ أَبِي مُعَاوِيَةَ بِالْوَهْمِ . وَأَنَّ الصَّوَابَ رِوَايَةُ الْجَمَاعَةِ عَنْ الْأَعْمَشِ عَنْ شَقِيقٍ عَنْ عَمْرو بْنِ الْحَارِثِ إِبْنِ أَخِي زَيْنَبَ". انظر: فتح الباري(٣/٣٢٩)، وتحفة الأحوذي (٣/٢٢٥).

لكن أصل الحديث صحيحٌ، أخرجه البُخَارِيُّ في الْعِيدَيْنِ، باب موعظة الإمام النِّسَاء يَوْم العيد (٩٧٨)، ومُسْلِم في صلاة الْعِيدَيْنِ، باب كتاب صلاة الْعِيدَيْنِ (٢٠٤٨)، وأبودَاوُد في الصَّلاة، باب الخُطْبَة يَوْم العيد (١١٤١)، والنَّسائيُّ في صلاة الْعِيدَيْنِ، باب قيام الإمام في الخُطْبَة متوكئاً (١٥٧٦)، وفي الكبرى(١٧٨٤)،

---

(١٨) انظر: طبقات ابن سعد (٦/٩٦)، والجرح والتعديل (٤/٣٧١)، وتهذيب الكمال (١٢/٥٤٨)، والسير (٤/١٦١)، والتقريب (٢٨١٦).

(١٩) انظر: أسد الغابة (٢/٦٠٧) وطبقات ابن سعد(٦/١٩٦)، و تهذيب الكمال (٢١/٥٦٩)، والإصابة (٤/٢٩٢).

(٢٠) انظر: تهذيب الكمال (٣٤/٤٨٦)، والتهذيب (١٢/٣١٨)، والتقريب(٨٤٩٦)، و٨٤٩٦)، وهو وهمٌ كما سيأتي.

(٢١) انظر : أسد الغابة (٧/١٤٨)، وتهذيب الكمال (٣٥/١٨٨)، والإصابة (٨/٩٩)، والتهذيب (١٢/٤٢٢).

والإمامُ أَحْمَد (١٤٣٦٩، ١٤٤٢٠، ١٤٤٢١)، وابن خُزَيْمَة (١٤٦٠)، والدَّارِمِيُّ (١٦٠٩)، وابن الجارود (٢٥٩)، والفريابيُّ في الْعِيدَيْنِ (٩٧، ٩٨، ٩٩)، والدَّارَقُطْنِيُّ (١٧٠٦، ١٧٠٧)، والبَيهَقِيُّ في لكبرى(٦١٩٨، ٦٢٠٧، ٦٢٢١، ٦٢٢٠)، وأبونُعَيْم في الحلية(٣/٣٢٤).

٥- حديثُ يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ،عَنْ عَنْبَسَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ،عَنْ أُخته أُمِّ حَبِيبَةَ عَنِ النَّبِيِّصَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ:"مَنْ صَلَّى ثِنْتَيْ عَشْرَةَ رَكْعَةً بِالنَّهَارِ أَوْ بِاللَّيْلِ بُنِيَ لَهُ بَيْتٌ فِي الْجَنَّةِ". رواهُ النَّسائيُّ.

تخريجه

أخرجه النَّسائيُّ في الكبرى (١٤٧٠)، والطَّبرانيُّ في الكبير(٢٣/٢٣٤)، والخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في "نزهة السَّامعين"، (ص: ٤٩)، من طريق يعلى بن أُمَيَّة به، وعِنْد الطَّبرانيِّ عن صَفوان بن يَعْلَى.

وَلَفظُهُ عِند النَّسائيِّ هُو: أَخْبَرَنَا مُحَمَّد بْنُ رَافِعٍ قَالَ: حَدَّثَنَا زَيْدُ بْن حُبَابٍ قَالَ: حَدَّثَنِي مُحَمَّد بْنُ سَعِيدٍ الطَّائِفِيُّ قَالَ:حَدَّثَنَا عَطَاءُ بْنُ أَبِي رَبَاحٍ عَنْ يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ قَالَ: قَدِمْتُ الطَّائِفَ فَدَخَلْتُ عَلَى عَنْبَسَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ وَهُوَ بِالْمَوْتِ فَرَأَيْتُ مِنْهُ جَزَعًا فَقُلْتُ: إِنَّكَ عَلَى خَيْرٍ فَقَالَ أَخْبَرَتْنِي أُخْتِي أُمُّ حَبِيبَةَ :أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: الحديث...".

دراسة إسناد

● مُحَمَّد بْنُ رَافِعٍ: هُو، مُحَمَّدُ بْنُ رَافِعِ بن أبي زيد القُشَيرِيُّ، أبو عبد الله النَّيسَابُورِيُّ.

قال البخاريُّ: كان من خيار عباد الله، وقال النَّسائيُّ: أخبرنا مُحَمَّد بن رافع الثِّقة المأمون.

وقال أبوزُرعة: "شيخٌ صدوقٌ، قَدِم علينا، وأقام عندنا أياماً، وكان رحل مع أحمد ابن حنبل"، وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ عابدٌ، من الحادية عشرة[٢٢].

● زَيْدُ بْن حُبَابٍ: وهُو، زَيْدُ بْن الحُبَاب بن الرَّيان، أبو الحُسين العُكْليّ الكُوفيُّ.

قال الإمام أحمد: "ثِقةٌ، ليس بهِ بأسٌ، كان صاحِبَ حديثٍ، كيِّساً، قد رَحَل إلى مِصْرَ وخُراسان في الحديث، وما كان أصبَرهُ على الفَقْرِ، كتبتُ عنه بالكُوفة وهاهنا، وقد ضرب في الحديث إلى الأندلس".

ووثَّقه يحيى بن معين، وعليُّ بن المدينيُّ، والعِجليُّ، والدَّارقُطنيُّ، والذَّهبيُّ، وجماعة [٢٣].

● مُحَمَّد بْنُ سَعِيدٍ الطَّائِفِيُّ:وهُو، مُحَمَّد بنُ سَعِيدٍ الطَّائِفِيُّ، أبوسعيد المُؤذِّن.

وثَّقه الدَّارقُطنيُّ، والبيهقيُّ، وذكره ابن

---

(٢٢) انظر: الجرح والتعديل(٧/٢٥٤)، وتهذيب الكمال (٢٥/١٩٢)، والسير(١٢/٢١٤)، التقريب (٥٨٧٦).

(٢٣) انظر: علل الإمام أحمد(٢/١٠١)، وتهذيب الكمال(١٠/٤٠)، والسير(٩/٣٩٣)، والتهذيب(٣/٤٠٢).

حِبَّان في الثقات، وقال الذَّهبيُّ: صالحُ الحديثِ.وقال الحافِظُ في التقريب: صدُوقٌ من السَّادسة[٢٤].

● عَطَاءُ بْنُ أَبي رَبَاح: وهُو، عَطَاءُ بْنُ أَبِي رَبَاح القُرَشِيُّ، اسمه: أَسْلَم القُرشيُّ الفِهْريُّ، أبومُحَمَّد المكيِّ.

وهو إمامٌ حَافِظٌ مشهورٌ، أثنى عليه الأئمة، ووثقه ابن سعد وغيره، وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ فاضلٌ، لكنَّه كثير الإرسال، من الثَّالِثة[٢٥].

● يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ: وهُوَ، يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ بن أَبِي عُبيدة بن هَمَّام بن الحارِث، أبوعُبيدة التَّمِيمِيُّ.

أسلم يوم الفتح، وشهِد الطَّائف وحُنين، وتبُوك، وكان يُفتي بمكة، وشهد وقعة الجمل، ثُمَّ شهِد صفين مع عليٍّ رضي الله عنه، وقيل: أَنَّهُ قُتِلَ بها[٢٦].

● عَنْبَسَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ: هُو، عَنْبَسَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ بن حَرب بن أُمَيَّة القُرَشِيِّ الأَمويِّ، أخو مُعاوية رضي الله عنه.

قال أبونُعيم: " أدرك النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم ولاتصح له صُحبة ولارؤية".

وذكره أبوزُرعة في الطَّبقة الأولى من التَّابِعِين، قال الحافِظُ في التقريب: " يُقال له رؤية، وقَالَ أبونُعيم: اتفق الأئمةُ على أنَّه تابعيُّ، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات"[٢٧].

● أُمُّ حَبِيبَةَ: وهِي، رَمْلَةُ بنتُ أبي سُفيان بن حرب أُمُّ المؤمنين، أُمِّ حبيبة، مشهُورة بكنيتها....هاجرت مع زوجها عُبيد الله بن جَحْش إلى أرض الحبشة، فتنصَّر، وبها مات، فتزوجها النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم، وهي هناك، وأصدقها النَّجاشيُّ، وتوفيت

(٢٤) انظر: الثقات لابن حبان(٧/٤٢٨)، وسنن الدارقطني(٤/٧٣)، وتهذيب الكمال (٢٥/٢٨٠)، والكاشف(٣/٤٢)، والتقريب(٥٩١٦).

(٢٥) انظر: طبقات ابن سعد(٥/٤٦٧)، وتهذيب الكمال (٢٠/٧٠)، والسير(٥/٧٨)، وتذكرة الحفاظ (٢/١٣٠)، والتهذيب (٧/١٩٩)، والتقريب (٤٥٩١).

(٢٦) انظر: طبقات ابن سعد(٥/٤٥٦)، وأسد الغابة(٥/٥٤١)، وتهذيب الكمال (٣٢/٣٧٨)، والسير (٣/١٠٠)، والإصابة(٦/٣٥٣).

(٢٧) انظر: تهذيب الكمال (٢٢/٤١٤)، والإصابة (٦/٨٤)، والتهذيب (٨/١٥٩)، والتقريب (٥٢٠٥).
لكن قال الحافظ في الإصابة: " ذكره ابن مندة، وقال: أدرك النَّبي صلى الله عليه وآله وسلم، ولا تصح له صحبة ولا رؤية، قلتُ: إذا أدرك الزمن النبويِّ حصلت له الرؤية لا محالة، ولو من أحد الجانبين، ولا سيما مع كونه من أصهار النَّبيِّ صلى الله عليه وآله وسلم، أخته أم حبيبة أم المؤمنين، وقد اجتمع الجميع بمكة في حجة الوداع..." .
قلتُ: فإذا صح ذلك، فلا يدخل هذا الحديث في رواية الصحابة عن التابعين، عن الصحابة، عن الرسول صلى الله عليه وسلم، والله أعلم.

بالمدينة النبوية سنة(٤٤)، في خلافة أخيها مُعاوية رَضِي الله عنهم أجمعين[٢٨].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ حسنٌ، من أجل مُحَمَّد بْنُ سَعِيدٍ الطَّائِفِيِّ، فهُو صدُوقٌ، كما سبق.

وأصلُ الحديثِ صحيحٌ، أخرجه من طريق عَمْرو بن أوس، عَنْ عَنْبسة به، الإمام مُسْلِم (١٦٩٤)، وأبوداود (١٢٥٠)، والترمذي (٤١٥)، والنَّسائيُّ في سننه (١٧٩٨، ١٧٩٩)، وفي الكبرى (١٤٧٠، ١٤٧٢)، وابن ماجه (١١٤١)، والدارميُّ (١٤٤٤)، والإمام أحمد (٢٦٧٧٥، ٢٧٣٩٥)، وعبد الرزاق في المصنَّف (٤٨٢٨)، والطيالسيُّ (١٥٩١)، والحاكم (١١٧٣)، وابن خزيمة (١١٨٥)، وابن حبَّان (٢٤٥١، ٢٤٥٢)، وابن أبي شيبة (٦٠٣٠)، والطبرانيُّ في الكبير(٢٢٩/٢٣)، وفي الأوسط (١١، ٩١٨)، وفي مسند الشاميين (٣٢٧)، وعبد بن حُميد (١٥٥٠)، والبيهقيُّ في الكبرى (٤٤٧٩)، وأبويعلى (٧١٣٤، ٧١٣٥).وغيرهم.

٦- حَدِيثُ عَبْدِ اللَّهِ بنِ عُمَرَ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنَ مُحَمَّدِ بْنِ أَبِي بَكْرٍالصَدِيقِعَنْ عَائِشَةَ قَالَتْ:قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:" أَلَمْ تَرَأَنْ قَوْمَكِ حِينَ بَنَوْا الْكَعْبَةَ قْصَرُوا عَنْ قَوَاعِدِ إِبْرَاهِيمَ " الحَدِيثُ .

رَواهُ الخطِيبُ في كِتاب رِوايةِ الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، بإسنادٍ صحيحٍ، والحديثُ مُتفق عليه من طريق مالكٍ، عَنِ ابن شهاب، عَنْ سالم بن عبد الله، أنَّ عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي بكر، أخبر عبد الله بن عُمَر، عَنْ عائشة، بذلك فجعله من رواية سالم عَنْ عبد الله ابن مُحَمَّد.

وهذا يشهد لصحة طريق الخطيب أنَّ ابن عُمَر سمِعَهُ من عبد الله بن مُحَمَّد عَنْ عائشة، واللهُ أعلم[٢٩].

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في كتاب رِواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في "نزهة السَّامعين" (ص: ٤٤)، من طريق منصُور بن أبي مُزاحم، عَنْ أبي أُويس، عَنِ الزُّهريِّ، عَنْ سَالِم، عَنْ عبد الله بن عُمَر، عَنْ عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي بكر الصِّدِيق، عَنْ عائشة رضي اللهُ عَنْها.

دراسة إسناده

- مَنْصُور بن أبي مُزاحم: وهُو، مَنْصُور بن أبي مُزاحم، بشيرالتُّركِيِّ، أبونصر البغداديِّ الكاتِب.

وثَّقه الدَّارقُطنيُّ، وقال يحيى بن معين: " ليسَ به بأسٌ إذا حدَّث عن الثِّقات..."، وقال أبوحاتم:

(٢٨) انظر: طبقات ابن سعد(٩٦/٨)، وتهذيب الكمال (١٧٥/٣٥)، والسير(٢١٨/٢)، والإصابة (٨٤/٨).

(٢٩) أخرجه البُخاريُّ في التفسير، باب" وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنْ الْبَيْتِ"، (٤٤٨٣)، ومُسْلِم في الحج، باب نقض الكعبة وبنائها (٣٢٤٢).

صَدُوقٌ، وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ من العاشرة.[٣٠]

● أبوأُويس: هُو، عبد الله بن عبد الله بن أُويس بن مالك بن أبي مالك الأصبحي، أبوأُويس المدنيّ، قريب مالك وصهره.

وثَّقه الإمامُ أحمد، وقال ابن معين: صالحٌ، ولكنَّ حديثهُ ليس بذاك الجائز، وقال أبو داود: صالحُ الحديثِ، وقال النَّسائيُّ: مَدَنيٌّ، ليس بالقويِّ.

وقال الحافظُ في التقريب: صدوقٌ يهِم، من السابعة[٣١].

● الزُّهريُّ: وهو: الإمامُ مُحَمَّد بن مُسْلِم بن عُبيد الله بن عبد الله بن شِهاب الزُّهريُّ، القُرشِيُّ المَدَنِيُّ.

وهو إمامٌ حافظٌ حُجَّةٌ، متفقٌ على جلالته قال ابن سعد: "كان الزُّهريُّ ثقةً، كثير الحديث والعِلم والرواية، فقيهاً جامعاً"، ووثَّقه يحيى بن معين، وعليُّ بن المدينيِّ، وابن حبَّان، وقال الحافظُ في التقريب: متفقٌ على جلالته وإتقانه، من روؤس الطَّبقة الرَّابعة[٣٢].

● سَالِم: هُو سَالِم بن عبدالله بن عُمَر بن الخطاب القُرشيُّ، المَدَنِيُّ، أحدُ الفُقهاء السَّبعة، وكان ثبتاً عابداً فاضلاً، قال الإمامُ مالك: "لم يكن أحدٌ في زمانِ سالم بن عبد الله أشبه بِمَن مضى من الصَّالحين في الزُّهد والفَضْل والعَيْش منه...".

وقال الإمامُ أحمد، وإسْحَاق بن رَاهويه: "أصَحُّ الأسانيد، الزُّهريُّ، عن سَالم، عن أبيه"، وقال ابن سَعْد: "كان ثقةً كثير الحديثِ، عالياً مِن الرِّجال ورِعاً"[٣٣].

● عبد الله بن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخَطَّاب القُرَشِيُّ العَدَويُّ، أبوعبد الرَّحمن...وهُو أحد المُكثرين من الصَّحابة والعبادلة.

وأسلم قديماً، مع أبيه، وهو صغير، توفي سنة(٧٣)[٣٤].

● عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي بكر: وهُو، عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي بكر الصِّدِّيق التَّيميِّ القُرَشِيُّ المَدَنِيُّ، أخو القاسم.

---

(٣٠) انظر: الجرح والتعديل(١٧٩/٨)، وتهذيب الكمال (٥٤٢/٢٨)، والتهذيب (٣١١/١٠)، و(التقريب: ٦٩٠٧).

(٣١) انظر: تأريخ بغداد(٦/١٠)، تهذيب الكمال (١٦٦/١٥)، والتهذيب (٢٨٠/٥)، والتقريب (٣٤١٢).

(٣٢)انظر: الجرح والتعديل (٧١/٨)، وتهذيب الكمال (٤١٩/٢٦)، والسير (٣٢٦/٥)، وتذكرة الحفاظ (١٠٨/١)، والتقريب، (٦٢٩٦).

(٣٣) انظر: طبقات ابن سعد (١٩٥/٥)، وتهذيب الكمال (١٤٥/١٠)، والسير (٤٥٧/٤)، وتذكرة الحفاظ (٨٨/١).

(٣٤) انظر: أسد الغابة (٣٤٧/٣)، وتهذيب الكمال (٣٣٢/١٥)، والسير (٢٠٣/٣)، والإصابة (١٠٧/٤).

ثِقةٌ، وثَّقه النَّسائيُّ، وذكره ابن حِبَّان في الثقات، وقال الحافِظُ في التقريب: ثِقةٌ من الثَّالثة[٣٥].

● عَائِشَةَ: وهي، بنت أبي بكر الصِّديق، أُمِّ المؤمنين، أفقهُ نساء الأُمَّة على الإطلاق، وأفضل أزواج النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم إلا خديجة، ففيهما خلافٌ شهيرٌ، توفيت سنة(٥٨)[٣٦].

درجة الحديث

رجال إسناده ثقات، غيرعبد الله بن عبد الله المدنيِّ، فهو صدوقٌ، وفيه انقطاعٌ بين المُصنِّف، ومنصور بن أبي مُزاحم، والله أعلم.

وأصلُ الحديثِ متفقٌ عليه، أخرجه البُخاريُّ في مواضع منها في كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لايفهموا (١٢٧)، ومُسْلِم في الحج، باب جدر الكعبة وبابها (٣٢٤٩)

٧- حَديثُ ابن عُمَر عَنْ صَفِيةَ بنت أَبي عُبيد، عَنْ عائشةَ أَنَّ رسُولَ اللهِ صلى اللهُ عليه وَسلَّمَ رَخص للنِّساء في الخُفينِ عَنْدَ الإحرامِ. رواه الخطيبُ في الكتاب المذكُور[٣٧].

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في كتاب رِواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في "نزهة السَّامعين" (ص: ٧١)، من طريق ابن إسحاق، عَنِ ابن شهاب، عَنْ سالم، عَنِ ابن عُمَر، عَنْ صفية بنت أبي عُبيد، عَنْ عائشة، رضي اللهُ عَنْها.

ومن طَريقِ ابن إسْحَاق به، أخرَجَهُ أبو دَاوُد في المناسِك، بابُ ما يلبس المُحْرِمُ (١٨٣١)، و البيهقيُّ في الكبرى (٩٠٧٦)، ولفظُ أبي دَاوُد: حَدَّثَنَا قُتَيْبَةُ بْنُ سَعِيدٍ حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي عَدِيٍّ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْحَقَ قَالَ: ذَكَرْتُ لابن شِهَابٍ فَقَالَ:حَدَّثَنِي سَالِمُ أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ كَانَ يَصْنَعُ ذَلِكَ يَعْنِي يَقْطَعُ الْخُفَّيْنِ لِلْمَرْأَةِ الْمُحْرِمَةِ ثُمَّ حَدَّثَتْهُ صَفِيَّةُ بِنْتُ أَبِي عُبَيْدٍ أَنَّ عَائِشَةَ حَدَّثَتْهَا أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَدْ كَانَ رَخَّصَ لِلنِّسَاءِ فِي الْخُفَّيْنِ فَتَرَكَ ذَلِكَ ".

دراسة إسناده

● ابن إسْحَاق: هو مُحَمَّدُ بن إسْحَاق بن يسار، أبوبكر المُطَّلِبيُّ، صَاحب المغَازي، وهوإمامٌ ثقةٌ، وثَّقه شُعبة، ويحيى بن معين، وأبوزُرْعة، وجماعة، غيرأنَّه مُدلِّس مشهور به، لذا قال الحافظُ: صدوقٌ يُدلِّس ورُميَ بالتَّشيع والقَدَر، من صغار الخامسة[٣٨].

● ابْنُ شِهَاب: وهوابن شِهاب الزُّهريُّ، مُتفقٌ

(٣٥) انظر: الثقات لابن حبان(٧/٥)، وتهذيب الكمال (٤٩/١٦)، والتهذيب (٧/٦)، والتقريب(٣٤٩٠).

(٣٦) انظر: أسد الغابة(٢٠٥/٧)، وتهذيب الكمال(٢٢٧/٣٥)، والسير(١٣٥/٢)، والإصابة(٨/ ١٣٩).

(٣٧) يعني: في كتابه "رِواية الصحابة عَنِ التَّابِعِين".

(٣٨) انظر: الجرح والتعديل (١٩١/٧)، والميزان (٤٦٨/٣)، والتهذيب (٣٨/٩)، والتقريب (٥٧٢٥).

على جلالته، سبق برقم (٦).

● سالم: هُوابن عبدالله بن عُمَر بن الخطَّاب أحدُ الفُقهاء السَّبعة، سبق برقم (٦).

● ابـن عُمَـر: وهُو، عبـد الله بـن عُمَـر بـن الخَطَّاب القُرَشِيُّ العَدَويُّ، سبق برقم (٦).

● صَفية بنت أبي عُبيد: وهي، صَفية بنت أبي عُبيـد بـن مَسْعُود الثَّقفيـة، زوج عبـد الله ابـن عُمَـر بـن الخطَّاب.

وهـي تابعيـةٌ ثِقـةٌ، قال العِجْلـيُّ: " مَدَنِيَّـةٌ تابِعِيـةٌ ثِقةٌ"، وذكرها ابن حِبَّان في الثِّقات.

وقال ابن مندة: " أدركـت الـنَّبيَّ صـلى الله عليـه وآله وسلم، وروت عن عائشة وحفصة، ولا يـصح لهـا سمـاع عـن الـنَّبيِّ صـلى الله وآلـه وسـلم"، وقـال الـدَّارقُطنيُّ: " لم تـدرك الـنَّبيَّ صـلى الله عليـه وآلـه وسـلم"، وقـال الحـافِظُ: قيـل: "لهـا إدراك، وأنكـره الدَّارقُطنيُّ، وقَاْلَ العجليُّ: ثقةٌ فهي من الثانية".[٣٩].

● عَائِـشَةَ: وهي، بنـت أبـي بكـر الـصِّديق، أُمِّ المؤمنين، رضِي اللهُ عنها، سبقت برقم (٦).

درجة الحديث

إســـنادُهُ حـــسنٌ، من أجـــل مُحَمَّـــد بـــن إسْحَاق، فهوصدُوقٌ، معروفٌ بالتدليس، ولكن قَاْلَ في روايتــه: " ذكَــرْتُ لابــن شِــهَابٍ "، وهــذا يــدل في الظـاهر- والله أعلـم- علـى الـسّماع، وتابعه أيـضاً سُفيان بـن عُيينـة، عَنْ ابـن شـهاب، كما عَنْـد الإمـام الـشافعيٌ في الأُم (١٤٧/٢)، والبيهقـــيٍّ في الكـــبرى (٩٠٧٧)، وفي معرفة السنن(٢٦٢٩).

٨- حَدِيثُ جَابِرِ بن عَبْدِ الله، عَنْ أبي عَمْرو مولى عَائِشةَ،واسمه: ذكوان عَنْ عائشة أنَّ النَّبيَّ صلى الله عليه وســـلم: " كَـــانَ يَكُـــونُ جُنُبـــاً فَيَرقُـــد الرُّقاد،فَيَتوضأ وُضُوءه للصَّلاة،ثُمَّ يَرَقُد ". رواه أحمـــدُ في مُسنده،وفي إسناده ابن لَهِيعة.

تخريجه

أخرجه الإمام أحمد في المسند (٢٤٨٨٢)، من طريق مُوسى بن داود، عَنِ ابن لَهِيعة، عَنْ أبي الزُّبير، عَنْ جابر بن عبد الله، عَنْ أبي عَمْرو مولى عائشة، عَنْ عائشة رضي اللهُ عَنْها.

وأخرجه الطَّحاويُّ في معاني الآثار(٧٤٥)، من طريق ابن لَهيعة به.

دراسة إسناده

● مُوســى بــن داود: هــو، مُوســى بــن داود الضَّبيُّ، أبوعبد الله الطَّوَسوسيِّ الخُلْقانِيِّ.

وثَّقه ابـن نُمَيْـر، وابن سَـعْد، ومُحَمَّد بـن عَمَّـار المَوْصليُّ، والعِجْليُّ.

وقال الدَّارقُطنيُّ: " كان مُصَنِّفاً، مُكْثِراً، مأموناً،

(٣٩) انظـر: معرفــة الثقــات(٤٥٤/٢)، وتهــذيب الكمــال (٢١٢/٣٥)، والإصـــابة (١٣١/٨)، والتقريـــب (٨٦٢٣).

ووليَ قضاءَ الثُّغور، فحُمِد فيها".

وقال الحافظُ في التقريب: صَدُوقٌ فقيهٌ زاهدٌ، له أوهامٌ، من صغار التَّاسعة.[٤٠]

● ابن لَهِيعة: هو، عبد الله بن لَهِيعة بن عُقبة الحضرميُّ، أبوعبد الرَّحمن المصريُّ القاضي، صدوقٌ كان من أوعية العلم، إختلط لَّما إحترقت كُتُبُه، قال الحافظُ: صدوقٌ من السَّابعة، خلَّطَ بعد إحتراق كُتُبه، ورواية ابن المبارك و ابن وهب عنه أعدل من غيرهما[٤١].

● أبو الزُّبير: وهو مُحَمَّد بن مُسْلِم بن تَدْرُس القُرَشِيُّ الأسَديُّ، أبوالزُّبير المكيُّ.

قال الإمام أحمد: ليس به بأس، قد احتمله النَّاسُ، وقال أبو حاتم: يُكتبُ حديثُهُ ولا يُحْتَجُّ به.ووثّقه الإمامُ مالك، ويحيى بن معين، والنَّسائي وجماعة.

وقال الحافظُ في التقريب: صَدُوقٌ إلا أنَّه يدَّلِس، من الرَّابعة[٤٢].

● جَابِر بْنِ عَبْدِ اللَّهِ: وهُو، جَابِرِ بْن عَبْدِ اللَّهِ بن عَمْرو بن حَرَام الأنصاريّ، صحابيٌ ابن صحابيٍّ، غزا تسع عشرة غزوة، توفي سنة(٦٨)، وقيل: غير ذلك[٤٣].

● أبو عَمْرو مولى عائشة: وهو، أبوعَمْرو مولى عائشة، واسمه: ذَكْوان أبوعَمْرو مَوْلى عائشة.

وثَّقه أبوزُرعة، والعِجليُّ، والذَّهبيُّ، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات، وقال الحافظُ في التقريب: مدنيُّ ثقةٌ من الثَّالثة[٤٤].

● عائشة رضي اللهُ عَنْها: وهي، بنت أبي بكر الصِّديق، أُمِّ المؤمنين، سبقت برقم(٦).

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ، فيه عبد الله بن لَهِيعة المصريُّ: فهو صَدُوقٌ مخلَّط بعد احتراق كُتبه، كما سبق، وفيه أيضاً أبو الزُّبير المكيُّ، وهومُدلِّسٌ، وقد عَنْعَنْه، والله أعلم.

لكن أصل الحديثِ صحيحٌ، أخرجه من حديث عائشة، مُسْلِم (٣٠٥)، وأبوداود(٢٢٢)، والنَّسائيُّ في الصغرى (٢٥٩)، وفي الكبرى (٩٠٤١، ٩٠٤٢، ٩٠٤٣)، وابن ماجه (٥٨٤)، والإمام أحمد

---

(٤٠) انظر: الجرح والتعديل (١٤١/٨)، وتأريخ بغداد (٣٤/١٣)، والسير (١٣٦/١٠)، والتهذيب (٣٤٢/١٠)، و(التقريب: ٦٩٥٩).

(٤١) انظر: طبقات ابن سعد (٥١٦/٧)، وتهذيب الكمال (٤٨٧/١٥)، والسير(١٠/٨)، والميزان (٤٧٥/٢)، والتقريب (٣٥٦٣).

(٤٢) انظر: الجرح والتعديل(٧٤/٨)، وتهذيب الكمال (٤٠٢/٢٦)، والتهذيب (٤٤٠/٩)، والتقريب(٦٢٩١).

(٤٣) انظر: أسد الغابة (٣٧٧/١)، وتهذيب الكمال (٤٤٣/٤)، والسير (١٨٩/٣)، والإصابة (٢٢٢/١).

(٤٤) انظر: الثقات لابن حبان(٢٢٢/٤)، والثقات للعجلي(٣٤٥/٢)، وتهذيب الكمال (٥١٧/٨)، والتهذيب (٢٢١/٣)، والتقريب (١٨٤٢).

(٢٤٠٨٣)، وابن خزيمة (٢١٣)، وابن أبي شيبة (٦٦٢، ٦٦٣)، وجماعة.

٩- حَدِيثُ ابن عَبَّاس، قَالَ: أَتَى عليَّ زمانٌ وَأَنا أَقُولُ أَولادُ المُسْلمينَ مع المُسْلمين، وَأَولادُ المُشرِكِينَ مع المُشرِكِينَ، حتَّى حَدَّثني فُلانٌ عَنْ فُلان، أَنَّ رسُولَ الله صلى الله عليه وسلم سُئِلَ عَنْهُم، فقَالَ: " اللهُ أعلَمُ بما كانُوا عامِلِينَ ".

قَالَ: فلقيتُ الرَّجُلَ فأخبرني فأمسكتُ عَنْ قولي. رواه أحمد في مسنده وأبوداود الطيالسيُّ أيضاً في مسنده، وإسنادُهُ صحيحٌ.

وبيَّن راويه عَنِ الطيالسيِّ وهو: يُونُس بن حبيب[٤٥] أنَّ الصحابيَّ المذكور في هذا الحديث هو: أُبي ابن كعب[٤٦]، وكذا قَالَ الخطيبُ وترجم له في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين عبد الله بن عَبَّاس عَنْ صاحبٍ لأُبي بن كعب.

تخريجه

أخرجه الإمام أحمد بن حنبل في مسنده (٢٠٦٩٧)، من طريق عفَّان، عَنْ حمَّاد بن سَلَمَة، عَنْ عمَّار بن أبي عمَّار، عَنْ ابن عَبَّاس.

ومن طريق عمَّار بن أبي عمَّار، عَنْ ابن عَبَّاس، أخرجه أيضاً الإمام أحمد في المسند (٢٣٤٨٤).

ومن طريق عمَّار بن أبي عمَّار، عَنِ ابن عَبَّاس، عَنْ أُبي بن كعب، أخرجه أبوداود الطيالسيِّ (٥٣٧).

ومن طريق رجل عَنْ رجل من أصحاب النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم، أخرجه الخطيب البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٦٦).

دراسة إسناده

- عفَّان: هو ابن مُسْلِم الباهليُّ، أبو عُثمان الصَفَّار البَصْريُّ.

قال أبوحاتم: ثقةٌ مُتقنٌ مَتِينٌ، ووثَّقه يحيى بن معين، ويعقُوب بن شيبة، والعجليُّ.

وقال الحافظُ: ثقةٌ ثبتٌ من العاشرة[٤٧].

- حَمّادُ بن سَلَمَة: هو، حَمّادُ بن سَلَمَة بن دِيَّنار، أبُوسَلَمَة البَصْرِيُّ، وثَّقه الإمامُ أحمد، ويحيى ابن

---

(٤٥) هو: يُونُس بن حَبِيب بن عبد القاهر بن عبد العزيز بن عُمر، أبو بشر العجْلِيُّ الأصبهانِيُّ.
إمامٌ حافِظٌ ثقةٌ، وثَّقه أبوحاتم، مات سنة (٢٦٧). انظر: الجرح والتعديل (٩/٢٣٧)، وأخبار أصبهان (٢/٣٤٥)، والسير (١٢/٥٩٦).

(٤٦) قال: حَدَّثنا يُونُس، قال: وحدَّثَنِي مُوسى بن عبد الرَّحمن، عن روح، عن عَمَّار بن أبي عَمَّار، عن ابن عبَّاس، قال: حَدَّثني أُبي، عن النَّبيِّ صَلىَ اللهُ عليهِ وسلَّم بمثلِهِ.

(٤٧) انظر: الجرح والتعديل (٧/٣٠)، والثقات للعجلي (٢/٤١٠)، وتهذيب الكمال (٢٠/١٦٠)، والتقريب (٤٦٥٢).

معين، وعليُّ بن المدينيُّ، وقال الحافظُ: ثقةٌ عابدٌ أثبت النَّاس في ثابت، تغير حفظه بأخِرة، من الثَّامنة[٤٨].

- أُبيِّ بنُ كَعْب: هُو، أُبيُّ بنُ كَعْب بن قيس بن عُبَيْد بنُ زَيد بن مُعاوية الأنصاريّ الخزرجيّ أبو المُنذر، سَيِّدُ القُرَّاء.

شهد العقبة، وبدراً، وتوفي سنة(٢٠)[٤٩].

- عمَّار بن أبي عمَّار: وهُو، عمَّار بن أبي عمَّار، مولى بني هاشم، أبوعَمْر، ويُقَالَ: أبوعبد الله المكِّيُّ.

وثَّقه الإمامُ أحمد، وأبوحاتِم، وأبوزُرعة، وأبوداود، وجماعة[٥٠].

- ابن عَبَّاس: هُو، عبد الله بن عَبَّاس بن عبد المطَّلب القُرَشِيُّ الهاشميُّ، أبو العَبَّاس المَدَنِيُّ.

ابن عمِّ رسول الله صلى الله عليه وسلم، وحَبْرُ الأُمَّةِ وتُرجمان القرآن، وإمامُ التفسير، وأحدُ المكثرين من الصَّحَابة، وأحدُ العبادلة، ومن فقهاء الصَّحَابة توفي بالطَّائف سنة(٦٩)[٥١].

---

(٤٨) انظر: الجرح والتعديل(٣/١٤٠)، وتهذيب الكمال (٧/٢٥٣)، والسير(٧/٤٤٤)، والتقريب (١٤٩٩).

(٤٩) انظر: أسد الغابة(١/٦١)، وتهذيب الكمال (٢/٢٦٢)، والسير (١/٣٨٩)، والإصابة (١/١٦).

(٥٠) انظر: علل الإمام أحمد(٢/٤٥)، والجرح والتعديل (٦/٣٨٩)، وتهذيب الكمال (٢١/١٩٨)، والتهذيب (٧/٤٠٤).

(٥١) انظر: أسد الغابة (١/٧٨)، وتهذيب الكمال (١٥/١٥٤)، والسير (٣/٣٣١)، والإصابة(٣/٩٠).

درجة الحديث

إسنادُهُ صحيحٌ، كما قال العِراقيُّ، رحمه الله.

وأصلُ الحديثِ ثابتٌ في الصحيحين وغيرهما، من حديث عبد الله بن عَبَّاس، أخرجه البخاريُّ في الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين (١٣٨٣)، ومُسْلِم في القدر، باب معْنَى كل مولود يُولد على الفطرة، وحكم موتى أطفال الكفار وأطفال المُسْلِمين (٦٧٦٠).

١٠- حديثُ ابن عُمَر عَنْ أَسْمَاءَ بِنْتِ زَيْد بْنِ الْخَطَّاب عَنْ عَبْدَ اللَّه بْنَ حَنْظَلَةَ ابْنِ أَبِي عَامِرٍ أَنَّ رَسُولَ اللَّه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ أُمِرَ بِالْوُضُوءِ لِكُلِّ صَلاَة،طَاهِرًا أَوْغَيْرَ طَاهِرٍ،فَلَمَّا شَقَّ ذَلِكَ عَلَيْهِمْ أُمِرَ بِالسِّوَاكِ لِكُلِّ صَلاة".

رَوَاهُ أبوداود مِن طَرِيقِ مُحَمَّد بْن إِسْحَقَ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر، قَالَ: قُلْتُ: أَرَأَيْتَ تَوَضُّؤَ ابْنِ عُمَر لِكُلِّ صَلاَةٍ، طَاهِرًا أَوْغَيْرَ طَاهِرٍ عَمَّ ذَاكَ؟

فَقَالَ: حَدَّثَتْنِيهِ أَسْمَاءُ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ حَدَّثَهَا فذكره.

وفي رِوَاية علَّقها أبوداود وأسندها الخطيب: عُبيد الله بن عبد الله بن عُمَر.كذا أورده الخطيب في رواية عبد الله بن عُمَر عَنْ أسماء.

والظاهر أنَّه من رواية ابنه عبد الله بن عبد الله بن عُمَر، عَنْ أسماء، وإن كانت حدثت به ابن عُمَر

نفسه. وكذا جعل المِزيُّ في تهذيب الكمال الراوي عَنْها عبد الله بن عبد الله بن عُمَر [٥٢].

تخريجه

أخرجــه أبــوداوُد في الطهارة، بــاب السِّواك، (٤٨)، وَلفظُهُ: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَوْفٍ الطَّائِيُّ حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ خَالِدٍ حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَقَ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَقَالَ: قُلْتُ أَرَأَيْتَ تَوَضُّؤَ ابْنِ عُمَرَ لِكُلِّ صَلَاةٍ طَاهِرًا وَغَيْرَ طَاهِرٍ عَمَّ ذَاكَ فَقَالَ حَدَّثَتْنِيهِ أَسْمَاء بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ حَدَّثَهَا أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أُمِرَ بِالْوُضُوءِ لِكُلِّ صَلَاةٍ طَاهِرًا وَغَيْرَ طَاهِرٍ فَلَمَّا شَقَّ ذَلِكَ عَلَيْهِ أُمِرَ بِالسِّوَاكِ لِكُلِّ صَلَاةٍ فَكَانَ ابْنُ عُمَرَ يَرَى أَنَّ بِهِ قُوَّةً فَكَانَ لا يَدَعُ الْوُضُوءَ لِكُلِّ صَلاة.

قَالَ أَبو دَاوُد: إِبْرَاهِيمُ بْنُ سَعْدٍ رَوَاهُ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْحَقَ قَالَ عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ.

ومن طريق مُحَمَّد بْنُ إِسْحَقَ، به أخرجه الإمامُ أحمــد في مــسنده (٢١٩٦٠)، وابــن خزيمــة في صحيحه(١٥، ١٣٨)، والحاكم في المستدرك (٥٥٦)، والــدارميُّ (٦٦٢)، والطّحــاويُّ في معــاني الآثار(٢١٨)، والبيهقيُّ في الكبرى(١٥٨)، والمزيُّ في تهــذيب الكمــال(١٤/٤٣٨)، وعنــد الإمــام أحمد، والحاكم وابن خزيمةوالدارميُّ من حديث "عُبيد الله بن عبد الله بن عُمَر".

دراسة إسناده

● مُحَمَّد بْنُ عَوْفٍ الطَّائِيُّ: وهُو، مُحَمَّد بْنُ عَوْفٍ بن سُفيان الطَّائِيُّ، أبو جَعْفَر الحِمْصِيُّ.

ووثَّقه النَّسائيُّ، ومَسْلَمةُ بن قاسم، وذكره ابن حِبَّان في الثقات، وقال: "كان صاحب حديث يحفظ"، وقال أبوحاتم: صَدُوقٌ، وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ حافظٌ، من الحادية عشرة [٥٣].

● أَحْمَدُ بْنُ خَالِدٍ: وهُو، أَحْمَدُ بْنُ خَالِدٍ بن مُوسى الوَهْبيُّ الكِنْديُّ أبوسعيد الحِمْصِيُّ.

ووثَّقهُ يحيى بن معين، والذَّهبيُّ، وقال الدَّارقُطنيُّ: لا بأسَ به، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات، وقال الحافِظُ في التقريب: صَدُوقٌ من التاسعة[٥٤].

● مُحَمَّد بنُ إِسْحَقَ: مُدلِّسٌ مشهُورٌ صدُوقٌ، ورُمِي بالقَدَر، سبق برقم (٧).

● مُحَمَّدُ بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ: وهُو، مُحَمَّد بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ بن مُنْقذ الأَنصاريُّ المدنِيُّ. أثنى عليه الإمامُ مالك، ووثَّقهُ يَحْيَى بنُ مَعِين، وأبوحَاتِم، والنَّسائيُّ، وابن الجوزيِّ، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات

---

(٥٢) انظر: تهذيب الكمال (٣٥/١٢٥).

(٥٣) انظر: الجرح والتعديل(٨/٥٢)، والثقات لابن حبان (٩/١٤٣)، وتهذيب الكمال (٢٦/٢٣٦)، والتقريب (٦٢٠٢).

(٥٤) انظر: الجرح والتعديل(٢/٤٩)، والثقات لابن حبان(٨/٦)، تهذيب الكمال (١/٢٩٩)، والسير (٩/٥٣٩)، والتهذيب (١/٢٦)، والتقريب(٣٠).

وقال ابن عَبْد البَر: "كان ثقةً مأموناً على ماجاء به، حُجَّةً فيما نَقل، سكن المدينة، ومات بها..."، وقال الذَّهبيُّ: "وهوإمامٌ مُجْمَعُ على ثقته"، وقال الحَافِظُ في التقريب: "ثِّقةٌ فقيهٌ، من الرَّابعة"(٥٥).

• عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر: هو: عَبْدُ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ بن الخطَّاب القُرَشِيُّ العَدَوِيُّ، أبو عبد الرَّحمن المَدَنِيُّ.

إمامٌ حَافِظٌ ثِقةٌ، وثَّقه وكيع بن الجرَّاح، وأبوزُرَعة، والنَّسائيُّ، وابن سعد، وذكره ابن حبَّان في الثقات.وقال الحافِظُ في التقريب: "كان وصِيِّ أبيه، ثِقةٌ من الثالثة"(٥٦).

• عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عُمَر: وهُو أحد المُكثرين من الصَّحَابة والعبادلة، سبق برقم(٧).

• أَسْمَاءُ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ: وهِي، أَسْمَاءُ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ القُرَشِيَّة العَدويَّة.

ذكرها أبونعيم الأصبهانيُّ في معرفة الصحابة، وذكرها ابن حبَّان في الثِّقات.

وقال الحافِظُ في التهذيب: "ذكرها ابن حِبَّان وابن مندة في الصَّحَابة".

وقال في التقريب: "يُقالُ لها صُحبة"(٥٧).

• عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ: وهُو، عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ الرَّاهِب الأنصاريُّ، لهُ رؤية، وأبوهُ حَنْظَلَة غسيلُ الملائكة، غَسَلَتْهُ الملائكةُ يومَ أُحُدٍ، وقُتِل عبد الله يوم الحَرَّة سنة(٦٣)(٥٨).

درجة الحديث

إسنادُهُ حسنٌ، أَحْمَدُ بْنُ خَالِدٍ بن مُوسى الوَهْبِيُّ، صَدُوقٌ، ومُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَقَ المُطَّلِبِيُّ، مُدلِّسٌ، لكنَّه صرح بالسَّماع في رواية الإمام أحمد، والحاكم وابن خزيمة، وصححه الحاكم على شرط مُسْلِم، ووافقه الذَّهبيُّ.

١١- حديثُ ابن عُمَر عَنْ أَسْمَاءَ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّاب عَنْعَبْدَ اللَّه بْنَ حَنْظَلَةَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ:" لَوْلاَ أَنْ أَشُقَّ عَلَى أُمَّتِي

---

(٥٥) انظر: الجرح والتعديل(١٢٣/٨)، وتهذيب الكمال (٦٠٧/٢٦)، والمنتظم (٢١٩/٧)، والسير (١٨٧/٥)، والتقريب (٦٣٨١)..

(٥٦) انظر: الجرح والتعديل (٩٠/٥)، وطبقات ابن سعد(٢٠١/٥)، والثقات لابن حبان(٦/٥)، وتهذيب الكمال(١٨٠/١٥)، والتقريب(٣٤١٧).

(٥٧) انظر: معرفة الصحابة(٣٧٧٦)، والثقات لابن حبان (٢٤/٣)، وتهذيب الكمال (١٢٥/٣٥)، والتهذيب (٣٩٧/١٢)، والتقريب (٨٥٢٦). وأسماء هذه أُختلف في صحبتها، فإن ثبت فهذا الحديث لا يدخل ضمن البحث، ولعل ذلك لم يثبت عند المصنِّف لذا عدَّه من رواية الصحابة عن التَّابعين عن الصَّحابة، والله أعلم.

(٥٨) انظر: أسد الغابة (١٣/٧)، وتهذيب الكمال (٤٣٦/١٤)، والسير(٣٢١/٣)، والإصابة (٥٨/٤).

لأَمَرْتُهُمْ بِالسِّوَاكِ عَنْدَ كُلِّ صَـلاَةٍ ".رواه الخطيب فيه[٥٩].

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابعِين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٦٩)، من طريق يَعْقُوب بن سُفْيان، عَنْ أبي النَّضر الفراديسيِّ، عَنْ سَعِيد بن يَحيى اللَّخميِّ، عَنْ مُحَمَّد بْنُ إِسْحَقَ عَنْ مُحَمَّد بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر، عَنْ ابْنِ عُمَر، عَنْ أَسْمَاءَ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ، عَنْ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ.

ومن طريق مُحَمَّد بن إسحاق به، أخرجه الإمامُ أحمد في مسنده (٢١٩٦٠)، وابن خزيمة في صحيحه(١٥، ١٣٨)، والحاكمُ في المستدرك (٥٥٦)، والدارميُّ(٦٦٢)، والطَّحاويُّ في معاني الآثار(٢١٨)، والبيهقيُّ في الكبرى(١٥٨).

دراسة إسناده

● يَعْقُوب بن سُفْيان: وهُو، يَعْقُوب بن سُفْيان بن جُوَان الفاسيُّ، أبويُوسُف الفَسَويُّ، صَاحب كتاب" المعرفة والتأريخ".

قال النَّسائيُّ، ومَسْلَمَةُ بن قاسم: "لا بأسَ به"، وذكره ابنُ حِبَّان في الثِّقات، وقال : " كان ممن جمع وصَنَّف وأكثرَ، مع الورع والنُّسك والصَّلابة في السُّنَّة".

وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ حافِظٌ من الحادية عشرة [٦٠].

● أَبو النَّضر الفراديسيِّ: وهُو، إسْحَاق بنُ إبْراهِيم بن يَزِيد القُرَشِيُّ، أبو النَّضْر الدِّمشقِيُّ الفَرَادِيسيُّ، مولى عُمَر بن عبد العزيز.

وثَّقه أبوحاتِم، وأبوزُرْعَة، والدَّارقُطنِيُّ، وأبومُسْهِر، وجماعة[٦١].

● سَعِيد بن يَحيى اللَّخميِّ: وهُو، سَعِيد بن يَحيى بن صالح اللَّخميِّ، أبو يحيى الكُوفيُّ، نزيل دِمَشْق، لقبه سَعْدَان.

قال أبوحاتِم: " محلُّه الصِّدْقُ"، وقال ابن حِبَّان: " ثِقةٌ، مأمُونٌ، مُستقيم الأمرِ في الحديثِ"، وقال الدَّارقُطنيُّ: " لا بأسَ به".

وقال الحافِظُ في التقريب: صدوقٌ وسطٌ...من التَّاسعة[٦٢].

● مُحَمَّد بْنُ إِسْحَقَ: صدوق يُدلِّس، ورُمِيَ بالتشيع والقَدَر، سبق برقم (٧).

● مُحَمَّد بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ: ابن مُنْقذ

---

(٥٩) يعني: في كتابه "رِواية الصحابة عَنِ التَّابِعِين".

(٦٠) انظر: الثقات لابن حبان (٢٨٧/٩)، وتهذيب الكمال (٣٢٤/٣٢)، والسير (١٨٠/١٣)، والتهذيب (٣٨٥/١١)، والتقريب (٧٨١٧).

(٦١) انظر: الجرح والتعديل(٢٠٨/٢)، وتهذيب الكمال (٣٨٩/٢)، والتهذيب(٢١٩/١).

(٦٢) انظر: الجرح والتعديل(٧٤/٤)، والثقات لابن حبان (٣٧٤/٦)، وتهذيب الكمال(١٠٦/١١)، والتقريب (٢٤١٦).

الأَنصاريُّ المدنِيُّ، ثقةٌ فقيهٌ، سبق برقم(١٠).

- عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ: وهُو، عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر بن الخَطَّاب القُرَشِيُّ العَدَوِيُّ أبوبكر المدنِيُّ.

إمامٌ حافِظٌ ثقةٌ، من كِبار التَّابعين، وثَّقه ابن سعد، وأبوزُرْعَة، والنَّسائيُّ، والعِجْلِيُّ

وجماعة، وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ من الثالثة[٦٣].

- ابن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخطاب العدويُّ، سبق برقم (٦).

- أَسْمَاءَ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ: أُختُلِف في صحبتها، سبقت برقم (١٠).

- عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ: صحابيٌّ جليلٌ سبق برقم (١٠).

درجة الحديث

إسنادُهُ حسنٌ، وابن إسحاق صرح بالسَّماع في رواية الإمام أحمد، والحاكم وابن خزيمة، وصححه الحاكم ووافقه الذَّهبيُّ.

واختلف على ابن إسحاق في اسم عُبيد الله بن عبد الله بن عُمَر، ولا يضر هذا، فكلاهم ثقةٌ، كما سبق، والله أعلم.

١٢- حَدِيثُ سُلَيْمَانُ بْنُ صُرَد،عَنْ نَافِع بن جُبَيْرُ بْنُ مُطْعِم،عَنْ أَبِيه،قَالَ: تَذَاكَرُوا غُسَلِ الجَنَابة عِنَدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ،فَقَالَ:" أَمَّا أَنَا فَأُفِيضُ عَلَى رَأْسِي ثَلاَثًا".

الحديثُ رواه الخطيبُ، وهو متفق عليه من رواية سُلَيْمَانُ عَنْ جُبَيْر، ليس فيه نافِع[٦٤].

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٥٥)، من طريق ابن عُقدة، عَنْ أبي مسعود عاصِم بن عُبيد الله الكاهِليِّ، ......[٦٥].ابن مُطْعِمٍ، عَنْ أَبِيه، فذكره.

دراسة إسناده

- ابن عُقْدَة: وهُو، أحمد بن مُحَمَّد بن سعيد بن عُقْدَة، أبوالعَبَّاس الهَمْدَانيُّ.

قال الدَّارقُطنيُّ: " لم يكن في الدِّين بالقويِّ"، وضعَّفه الحافظُ الذَّهبيُّ[٦٦].

---

(٦٣)انظر: طبقات ابن سعد (٢٠٢/٥)، والجرح والتعديل (٣٢٠/٥)، وتهذيب الكمال (٧٧/١٩)، والتقريب (٤٣١٠).

(٦٤) أخرجه البُخاريُّ في الغسل، باب مَنْ أفاض على رأسه ثلاثاً (٢٥٤)، ومُسْلِم في الطهارة، باب استحباب إفاضة الماء على الرأس وغيره ثلاثاً (٧٤٠).

(٦٥) بياض في الأصل، قَاْلَ محقق كتاب نزهة السَّامعين: " كأن الإسناد فيه سقط، فلا ذكر لنافع بن جبير فيه، فإن ابن عقدة متأخر فكيف يروي عَنْ جبير بن مطعم الصحابيِّ بواسطة رجل فقط.

(٦٦) انظر: الكامل (٣٣٨/١)، والميزان (١٣٨/١)، والسير (٣٤٠/١٥).

● أبو مسعود عاصِم بن عُبيد الله الكاهِلِيِّ:

لم أقف على ترجمته.

● سُلَيْمَانُ بْنُ صُرَدٍ: هو، سُلَيْمَانُ بْنُ صُرَدِ بن الجَوْن الخُزاعِيُّ، أبومُطَرِّف الكُوفيُّ، صحابيٌّ جليلٌ، شهِد مع عليٍّ صِفِّين، قُتِل مُطالباً بدم الحُسين، رضِي الله عنه، بموضع يُقال له: عَيْن الوَرْدَة، بين حران ونصيبين، سنة(٦٥) [٦٧].

● ابنُ مُطْعِمٍ: وهُو، نافِع بن جُبير بن مُطْعِم بن عَدِيِّ بن نَوْفَل القُرَشِيُّ النَّوْفَليُّ، أبومُحَمَّد المدنيُّ.

وثَّقه ابن سعد، وأبوزُرْعَة، والعِجْلِيُّ، وابن خِراش، وذكره ابن حِبَّان في الثقات.

وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ فاضلٌ، من الثالثة [٦٨].

● أبوه: جُبير بن مُطْعِم بن عَدِيٍّ بن نَوْفَل القُرَشِيُّ النَّوْفَليُّ، صحابيٌّ عارف بالأنساب، قدم على النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم في فداء أسارى بدر، وهو مُشرِكٌ، ثم أسلم بعد ذلك، مات بالمدينة سنة(٥٩) [٦٩].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ، أحمد بن مُحَمَّد بن سعيد بن عُقْدة ضعيفُ الحديث، وأبو مسعُود الكاهِلِيُّ، لم أجد له ترجمة.

١٣- حَدِيثُ أَبِي الطُّفَيل، عَنْ بَكْر بن قِرْواش، عَنْ سَعْد بن أَبِي وَقَّاص، قَاْلَ: قَاْلَ رسُولُ الله صلى الله عليه وسلم: " شَيْطَانُ الرَّدْهَة يَحْتَدِرُهُ رَجُلٌ مِنْ بُجَيْلَة [٧٠] " الحديثُ رواه أبويعلى المَوْصِليُّ في مسنده، قَاْلَ صَاحِبُ الميزان: " بَكْرُ بنُ قِرْواش لايُعرف، والحَدِيثُ مُنْكَرٌ ".

تخريجه

أخرجه أبويعلى الموصليُّ في مسنده (٧٥٣)، من طريق زُهير بن حرب، عَنْ يحيى بن أبي بُكير، عَنْ سُفيان بن عُيينة، عَنْ العلاء بن أبي العَبَّاس، عَنْ أبي الطُّفيل، عَنْ بَكْر بن قِرْواش، عَنْ سعد بن أبي وقاص، رضي اللهُ عَنْه مرفوعاً، ولفظُهُ: " شَيْطانُ رَّدْهَةٍ يَحْدُرُهُ رَجُلٌ مِنْ بُجَيْلَة، يُقَالُ لَهُ: الأَشْهَبُ، أو ابْنُ الأَشْهَبِ، عَلامَةٌ فِي قَوْمٍ ظَلَمَةٍ".

ومن طريق سُفيان بن عُيينة به، أخرجه أيضاً أبويعلى الموصليُّ (٧٨٤)، والإمام أحمد في المسند(١٥٥١)، والحميديُّ في مسنده أيضاً(٧٤)،

(٦٧) انظر: أسد الغابة (٥٢٢/٢)، وتهذيب الكمال (٤٥٤/١١)، والسير (٣٩٤/٣)، والإصابة (١٢٧/٣).

(٦٨) انظر: طبقات ابن سعد (٢٠٥/٥)، والثقات لابن حبان (٤٦٦/٥)، وتهذيب الكمال (٢٧٢/٢٩)، والسير (٥٤١/٤)، والتقريب (٧٠٧٢).

(٦٩) انظر: أسد الغابة (٣٩٧/١)، وتهذيب الكمال (٥٠٦/٤)، والسير (٩٥/٣)، والإصابة (٢٣٦/١).

(٧٠) شَيْطانُ الرَّدْهَةِ: الرَّدْهَة، هي: الحيَّة، قَاْلَ الزمخشريُّ: هو الحيَّة، والرَّدْهَة، مُستنقع في الجبل، وجمعها: رِداه. انظر: الفائق (٢٧٤/٢)، والنهاية في غريب الحديث (٢١٦/٢)، و يَحْتَدِرُهُ: أيَّ: يسقطه. انظر: لسان العرب. (١٩٤/٥)، مادة (ردن)، وفيض القدير (٢٢٤/٤).

وابـن أبـي شـيبة في المـصنف (٣٨٩١٧)، وابـن أبـي عاصم في السنة (٩٢٠)، والبزار كما في كـشف الأسـار (١٨٥٤)، وابن عديٍّ في الكامل(١٩٥/٢)، والنسويُّ في المعرفـة والتأريخ (٤٠٦/٣)، والعقيليُّ في الـضعفاء الكـبير(١٥١/١)، والـضياء في المختـارة (٩٤٠)، والحـاكم في المستدرك (٨٥٨٨)، وصـححه، وتعقّبه الذَّهبيُّ بقوله: " ما أبعده من الصحة وأنكره ".

وقَاْلَ البزَّارُ: " لا نعلمه عَنْ النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم إلاّ بهذا الإسناد ".

دراسة إسناده

● زُهير بن حَرْب: هُو، أبو خَيْثَمَة زُهير حَرْب بن شدَّاد الحَرَشِيّ، أبو خَيْثَمَة النَّسائيُّ.

وثّقــه يحيــى بــن معين، والنَّــسائيُّ، والخطيب البغداديُّ، وجماعة.

وقــال الحــافظُ في التقريــب: ثقــةٌ ثبــتٌ... مــن العاشرة[٧١].

● يحيى بن أبي بُكَيْر: واسمه: نَسْر، ويُقـال: بَشير، ابن أَسيد العَبْديُّ القَيْسِيُّ، أبـو زكريـا الكِرْمـانيُّ، كُوفيُّ الأصل نزل بغداد.

أثنــى عليـــه الإمــامُ أحمـــد، وقال: " كـــان كَيِّــساً"، ووثّقــه يحيـــى بـــن معين، وعلـــيُّ بـــن المـديني، والعِجْليُّ، وذكره ابـن حِبَّـان في الثِّقات، وقـال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ من التاسعة[٧٢].

● سُفْيانُ بن عُيينة: هو سُفْيانُ بن عُيينة بـن أبي عِمْـرَان المكيُّ. واسمـه: مَيْمُـون الهلاليُّ، أبـو مُحَمَّـد الكُوفيُّ.

وهـــو إمـــامٌ حـــافظٌ حُجَّـــةٌ معروفٌ، ووثّقــه أبوحاتم، ويحيى بن معين، وجماعة.

وقـال الإمـام الـشَّافعي: " لـولا مالـك وسُـفيان لذهب عِلمُ الحجاز"، وقال الذَّهبيُّ: " وكان إماماً حُجَّةً حافظاً، واسع العلم، كبير القدر".

قال الحافظُ في التقريـب: ثقـةٌ حـافظٌ، فقيـهٌ إمـامٌ حُجَّــةٌ، إلا أنَّــه تغيربــأخرة، وربمـا دلَّـس، لكنـه عَـنْ الثقات، من روؤس الطَّبقة الثَّامِنةِ[٧٣].

● العَلاءُ بن أبي العَبَّاس: واسمه: السَّائب بـنُ فَرُّوخ، أبو العَبَّاس الشَّاعِر المكيُّ.

ووثّقــه الإمــامُ أحمد، والنَّــسائيُّ، ويحيى بـــن معين، ومُسلم، وقال الحـافِظُ في التقريـب: ثِقـةٌ مـن من الثالثة[٧٤].

(٧١) انظـر: تـأريخ بغـداد(٤٨٤/٨)، وتهـذيب الكمـال (٤٠٢/٩)، والـسير (٤٨٩/١١)، وتـذكرة الحفـاظ (٤٣٧/٢)، والتقريب (٢٠٤٢).

(٧٢) انظر: الثقـات لابـن حبـان(٢٥٧/٩)، وتهـذيب الكمـال (٢٤٥/٣١)، والثقـات للعجلـي (٣٤٨/٢)، والـسير (٤٩٧/٩)، والتقريب (٧٥١٦).

(٧٣) انظر: طبقـات ابـن سـعد(٤٩٧/٥)، والجـرح والتعـديل (٢٢٢/٤) وتهـذيب الكمـال (١٧٧/١١)، والـسير (٤٠٠/٨)، وتـذكرة الحفـاظ (٢٦٢/١)، والتقريـب، (٢٤٥١).

(٧٤) انظـر: الجـرح والتعـديل(٣٥٦/٦)، وتهـذيب الكمـال (١٩٠/١٠)، والتقريب (٢١٩٩).

● أَبـو الطُّفيـل: وهُو، أبـو الطُّفيل، عَـامِر بـن واثلـة بـن عبـد الله بـن عَمْـرو اللَّيثـيُّ.... وُلِـد عـام أُحُدٍ، ورأى النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم....وهو آخر من مـات مـن الـصَّحَابة، مات سـنة(١٠٧)، وقيـل غـير ذلك[٧٥].

● بَكْرُ بنُ قِرْواش: وهُو، بَكْرُ بنُ قِرْواش، قَـاْلَ البخـاريُّ: فيه نظرٌ، وقَـاْلَ الـذَّهبيُّ: لا يُعرف وحديثه مُنكر[٧٦].

● سَعْد بـن أبـي وقـاص: وهُو، سَعْد بـن أبـي وقاص، مالك بن وُهيب...الزُّهريُّ...أحدُ العشرة، وأول مَنْ رمى بسهم في سبيل الله ومناقبه كثيرة، مات بالعقيق سنة (٥٥)، وهـو آخـر العـشــرة المشهود لهـم بالجنَّـة وفاة[٧٧].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ، بَكْرُ بنُ قِرْواش مُنكرُ الحـديثِ، قال ابـن عـديٍّ: " هـذا الحـديثُ لا يُعـرف إلاَّ ببكر بن قِرواش عن سعد، وبكر بن قِرواش ما أقل ماله مـن الرِّوايـات..."، وقَـاْلَ الـذَّهبيُّ: لا يُعـرف والحـديثُ منكرٌ.

وضعَّفه الألبانيُّ في ظلال الجنة (٢/٤٣٤)، وفي السلسلة الضعيفة (٣٧٥٠).

١٤- حديثُ أبي هُريرة،عَنْ أمِّ عبد الله بـن أبي ذئاب،عَنْ أمِّ سَلَمَةَ،سَمِعتُ رَسُولَ الله صـلى الله عليه وسلم يَقُولُ:" مَا ابْتَلى اللهُ عَبْداً بِبَلاءٍ،وَهُوَ عَلى طَرِيقَةٍ يَكْرَهُها إلاَّ جَعَلَ اللهُ ذَلِكَ الدَّاءَ لَهُ كَفَارةً ".

أخرجـه ابـن أبـي الـدنيا في كتـاب المـرض والكفارات، من طريق الخطيب.

تخريجه

أخرجـه ابـن أبـي الـدنيا في كتـاب المـرض والكفارات، كما في الترغيب والترهيب (٤٩٨٣)، من طريق يعقُوب بن عُبيد، عن هِشام بـن عمَّار، عن يحيى بـن حمـزة، عن الحكـم بـن عبـد الله، عـن المطَّلِـب ابـن حَنْطب المخزوميِّ، عن أبي هُريـرة رضـي الله عَنْـه، عن أُمِّ عبد الله بن أبي ذئاب، عن أُمِّ سَلَمَة رضي الله عَنْها.

و أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في روايـة الـصَّحَابة عَـنِ التَّابعِين، كمـا في " نزهـة الـسَّامعين"، (ص: ٧٩)، من طريق يحيى بن حمزة به.

دراسة إسناده

● يعقُوب بن عُبيد: وهُو، يعقُوب بـن عُبيـد بـن أبي مُوسى النَّهرتيريُّ، أبويُوسُف البغداديُّ.

قَـاْلَ ابـنُ أبـي حـاتم: سمـع منـه أبي، وهـو

(٧٥) انظـر: أسـد الغابـة (٦/١٩١)، وتهـذيب الكمـال (١٤/٧٩)، والسير (٣/٤٦٧)، والإصابة(٨/١١٠)..

(٧٦) انظر: التأريخ الكبير (٢/٨٠)، والكامل (٢/١٩٥)، والميزان(١/٣٤٧).

(٧٧) انظـر: أسـد الغابـة (٢/٤٣٣)، وتهـذيب الكمـال (١٠/٣٠٩)، والسير (١/٩٢)، والإصابة(٤/١٦٠).

صَدُوق[٧٨].

• هِشَامُ بنُ عَمَّار: هو هِشَامُ بنُ عَمَّار بنُ نُصَيْر بنُ مَيْسَرة بنُ أبان السُّلميُّ، أبو الوليد الدِّمشقِيُّ، وثَّقه يحيى بن معين، والعجليُّ، وقال أبوحاتم: صَدُوقٌ، لَمَّا كَبَر تغَيَّر، وقال الدَّارقُطنيُّ: صدوقٌ كبير المَحل، وقال النَّسائيُّ: لا بأسَ به، وقال الحافظُ: صَدُوقٌ مُقرئٌ، كبرٌ فصار يتلقَّن فحديثه القديم أصح، من العاشرة[٧٩].

• يحيى بن حمزة: وهُو، يحيى بن حمزة بن واقد الحَضْرَمِيُّ، أبو عبد الرَّحمن الدِّمشقيُّ القاضي.

قال الإمامُ أحمد: "ليس به بأس"، وقال أوحاتم: كان صدُوقاً، ووثَّقه يحيى بن معين، والغَلابيُّ، ودُحَيْم، وأبوداود، والنَّسائيُّ، ويعقُوب بن شيبة، وجماعة.

وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ رُمِيَّ بالقَدَر، من الثامنة[٨٠].

• الحكم بن عبد الله: وهُو، الحكم بن عبد الله بن سعد بن عبد الله، أبو عبد الله الأيليُّ، مولى الحارث بن الحكم بن أبي العاص.

قَال الإمامُ أحمد: أحاديثُهُ كلها موضوعةٌ، وقَاْلَ البخاريُّ: تركوه، وقَال أبوحاتم، والدَّارقُطنيُّ، والنَّسائيُّ: متروكُ الحديثِ، وقَال الإمامُ مُسْلِم: مُنكرُ الحديثِ. وتركه ابن المبارك، وضعَّفه أبو زُرعة ويحيى بن معين وجماعة[٨١].

• المُطَّلِب بن حَنْطَب المخزوميِّ: وهُو، المطَّلِب بن عبد الله بن عبد المُطَّلِب بن حَنْطَب بن الحارث المخزوميِّ.

وثَّقه أبو زُرعة، والدَّارقُطنيُّ، ويعقُوب بن عبد الله، وجماعة[٨٢].

• أبو هُريرة رضي الله عَنْه: هُو الصحابيُّ الجليل، أبو هُريرة الدَّوسيُّ اليمانيُّ، سيد الحُفاظ الأثبات، اختلف في اسمه واسم أبيه...مات سنة (٥٨) وقيل غير ذلك[٨٣].

• أُمُّ عبد الله بن أبي ذئاب: مجهولة، لم أقف

---

(٧٨) انظر: الجرح والتعديل (٢١٠/٩)، وتأريخ بغداد (٢٨٠/١٤)، والأنساب (١٧٢/١٢)، والسر (٣٣٨/١٢).

(٧٩) انظر: الثِّقات للعجلي (٣٣/٢)، والجرح والتعديل (٦٦/٩)، وتهذيب الكمال (٢٤٢/٣٠)، والسير (٤٢٠/١١)، والتقريب (٧٣٠٣).

(٨٠) انظر: الجرح والتعديل (١٣٦/٩)، وتهذيب الكمال (٢٧٨/٣١)، والسير (٣٥٤/٨)، والتهذيب (٢٠٠/١١).

(٨١) انظر: الجرح والتعديل (١٢١/٣)، والتأريخ الكبير (٣٣٠/٢)، والضعفاء الصغير (٧١)، والكامل (٤٧٨/٢)، والضعفاء والمتروكين للنَّسائي (١٢٢)، والمجروحين (٢٤٨/١).

(٨٢) انظر: الجرح والتعديل (٣٥٩/٨)، وتهذيب الكمال (٨١٤/٢٨)، والسير (٣١٧/٥)، والتهذيب (١٧٨/١٠).

(٨٣) انظر: أسد الغابة(٤٧٥/٣)، وتهذيب الكمال (٣٦٦/٣٤)، والسير (٥٧٨/٢)، والإصابة (١٩٩/٧).

على ترجمتها.

● أُمُّ سَلَمَة : وهي ، هِنْدُ بنت أبي أُمية بن المغيرة بن عبد الله بن عُمر بن مَخْزُوم ، أُمُّ سَلَمة أُمِّ المؤمنين تزوجها الرَّسُول صلى الله عليه وسلم بعد وفاة زوجها أبو سَلَمة ، وتوفيت سنة(٦٢) ، وقيل : غير ذلك[٨٤].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ جِدّاً ، الحكم بن عبد الله الأيليُّ ، متروكُ الحديثِ ، كما سبق.

وفيه أيضاً أُمُّ عبد الله بن أبي ذئاب ، وهي مجهولة ، قَال الحافظُ المنذريُّ في الترغيب (٤٩٨٣) : " رواه ابن أبي الدنيا في كتاب المرض والكفارات ، وأُمُّ عبد الله ابنة أبي ذئاب لا أعرفها".

١٥- حديثُ ابن عُمَر عَنْ صَفية بنت أَبي عُبيد،عَنْ حَفْصَة،عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "مَنْ لَمْ يُجْمِعِ الصَّوْمَ قَبْلَ الصُّبحِ فَلا صَوْمَ لَهُ ".

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين ، كما في " نزهة السَّامعين" ، (ص : ٧٣) ، من طريق مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ ، عَنْ مُوسى بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن الحارث ، عَنْ الزُّهريِّ ، عَنْ سَالِم ، عَنْ ابن عُمَر ، عَنْ صَفِيةَ بنت أَبِي عُبيد ، عَنْ حَفْصَة مرفُوعاً.

دراسة إسناده

● مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ : وهو ، مُحَمَّد بن عُمَربن واقد الأسْلَمِيُّ الواقِديُّ المَدَنيُّ القاضي ، نزيل بغداد.

كَذَّبَهُ الإمامُ أحمد ، وضعَّفه يحيى بن معين ، وعليُّ بنُ المدينيُّ ، وجماعة.

وقال البُخاريُّ : " متُرُوكُ الحدِيثِ ، تركه أحمد ، وابنُ نُمَيْر ، وابنُ المُبارك ، وإسماعِيل بن زكريا" ، وقال مُسلم ، والنَّسائيُّ : متُرُوكُ الحديثِ ، وقال الحافِظُ في التقريب : متروكٌ مع سعة علمه ، من التاسعة[٨٥].

● مُوسى بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن الحَارِث : وهُو ، مُوسى بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن الحَارِث التَّيميُّ ، أبو مُحَمَّد المدنيُّ.

قال أبو حاتم والنَّسائيُّ : " ضعيفُ الحديثِ ، مُنكرُ الحديثِ..." ، وقال أبو زُرعة : " مُنكرُ الحديثِ".وقال ابن معين : " ضعِيفٌ الحدِيثِ ، ليس بشيء ، لا يُكتب حديثُهُ" ، وقال البُخاريُّ : حديثُهُ مناكير ، وضعَّفه الإمامُ أحمد ، وجماعة.

وقال الحافِظُ في التقريب : مُنكرُ الحديثِ ، من

---

(٨٤) انظر : أسد الغابة (٣١٢/٧) ، وتهذيب الكمال (٣١٧/٣٥) ، والسير (٢٠١/٢) ، والإصابة (٢٠٣/٨).

(٨٥) انظر : الضعفاء الصغير (٣٣٤) ، والضعفاء والمتروكين (٥٣١) ، وتهذيب الكمال (١٨٠/٢٦) ، والتقريب (٦١٧٥).

السادسة [٨٦].

● الزُّهريّ: وهو: ابن شهاب الزُّهريُّ، متفقٌ على جلالته، سبق في الحديث رقم (٦).

● سَالِم: هُو سَالِم بن عبدالله بن عُمَرأحدُ الفُقهاء السَّبعة، سبق برقم(٦).

● ابن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخطَّاب، أبوعبد الرَّحمن، سبق برقم (٦).

● صَفِيةُ بنت أَبي عُبيد: الثَّقفية، تابعيةٌ ثِقةٌ، ترجم لها برقم (٧).

● حَفْصَةُ: وهي، حَفْصَةُ بنت عُمَر بن الخطَّاب، أُمِّ المؤمنين، رضي اللهُ عنهما، وكانت من الْمهاجرات الأُول، تُوفيت بالمدينة النبوية سنة(٤٥) [٨٧].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ جداً، فيه مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ، وهُو متروكُ الحديثِ كما سبق، وفيه أيضاً، مُوسى بن مُحَمَّد، أبو مُحَمَّد المدنيُّ، فهُو مُنكرُ الحديثِ.

لكن أصل الحديث صحيحٌ ثابتٌ من حديث حفصة رضي الله عَنْها، أخرجه أبوداود في الصيام، باب النية في الصوم (٢٤٥٤)، والترمذيُّ في الصوم، باب ما جاء لاصيام لمن لم يعزم من الليل (٧٣٠)، والنَّسائيُّ في الصيام، باب ذكر اختلاف الناقلين لخبر حفصة في ذلك (٢٣٣٣، ٢٣٣٤، ٢٣٣٥٠)، وابن ماجه في الصيام، باب ما جاء في فرض الصوم من الليل والخيار في الصيام (١٧٠٠)، والإمام أحمد (٢٦٤٥٧)، وابن خزيمة (١٩٣٣)، والبيهقيُّ في الكبرى (٧٩٠٧، ٧٩٠٨، ٧٩٠٩)، والدَّارقطنيُّ (٢١٨٧، ٢١٨٨، ٢١٨٩، ٢١٩٠)، والدارميّ (١٧٠٤)، والطحاويُّ في معاني الآثار(٣٠٩٦)، والبغويُّ في شرح السنة (١٧٤٤) وإسناده صحيح، انظر: البدر المنير (٥/٥٦٠)، وتلخيص الحبير (٢/٧٧٨)، والجامع الصغير (٩٠٢٠)، وصحيح الجامع (٦٥٣٨)، وإرواء الغليل (٩١٤).

١٦- حديثُ ابنِ عُمَر عَنْ صَفيةَ بنت أَبي عُبيد،عَنْ حَفْصَة،عَنِ النَّبيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:" لاَ يُحَرِّمُ مِن الرَّضَاعِ إلاَّ عَشْرَ رَضَعَات فَصَاعِداً ". رواهما الخطيبُ[٨٨] وفي إسنادهما مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديِّ.

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٢٣)، من طريق مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ، عن هِشام بن سعد، عن زيد بن أسلم، عن عِياض بن عبد الله، عَنْ

(٨٦) انظر: الجرح والتعديل(٨/١٥٩)، والضعفاء الصغير (١١٢)، والضعفاء والمتروكين للنسائي (٢٣٦)، وتهذيب الكمال (٢٩/١٣٩)، والتقريب (٧٠٠٦).

(٨٧) انظر: أسد الغابة(٧/٧٤)، وتهذيب الكمال (٣٥/١٥٣)، والسير(٢/٢٢٧)، والإصابة(٧٨/٥١).

(٨٨) يعْني: هذا الحديث والذي قبله.

عبد الله بن علقمة الغفواء، عن ابن عُمَر، عن صفية، عن حفصة أمّ المؤمنين، مرفوعاً.

وأخرجه ابن حبان في المجروحين (٢/ ٢٩٠)، والطبرانيُّ في الأوسط(٣٩٢٥)، والذَّهبيُّ في الميزان(٣/ ٦٦٢)، من طريق هِشام بن سعد به.

دراسة إسناده

• مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ: متروكُ الحديثِ، سبق برقم (١٥).

• هِشام بن سعد: وهُو، هِشام بن سعد المدنيُّ، أبو عبَّاد أو أبو سعيد.

قال الإمام أحمد: "لم يكن هشام بن سعد بالحافِظ...ليس هو مُحْكم الحديث"، وقال أبو حاتم: "يكتب حديثُهُ، ولا يُحتج به"، وقال ابن معين: "ليس بذاك القويّ"، وقال أبو زُرعة: شيخٌ محله الصِّدقُ، ووثَّقه أبو داود، وقال: "أثبتُ النَّاسِ في زيد ابن أسلم".

وقال الحافِظُ في التقريب: صدوقٌ له أوهام، ورُمِيَ بالتشيع، من كبار السابعة [٨٩].

• زَيْد بن أَسْلَم: هُو، زَيْد بن أَسْلَم القُرَشِيُّ العَدَوِيُّ، مولى عُمَر، أبو عبد الله المدنيُّ.

وهُو إمامٌ حافِظٌ، وثَّقه الإمامُ أحمد، وأبو زُرعة، وأبو حاتِم، والنَّسائيُّ، وابنُ خِراش، وجماعة، وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ عالمٌ، وكان يُرسل، من الثالثة[٩٠].

• عِياض بن عبد الله: وهُو، عِياض بن عبد الله بن سَعْد بن أبي سَرْح القُرشيُّ العامريُّ المكيُّ. ثِقةٌ، وثَّقه يحيى بن معين، والنَّسائيُّ، والعِجْلِيُّ، وذكره ابن حِبَّان في الثقات.

وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ من الثالثة [٩١].

• عبد الله بن علقمة الغفواء: وهُو، عبد الله بن علقمة الغفواء الخزاعيُّ. ذكره ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل، ولم يحك فيه جرحاً ولاتعديلاً [٩٢].

• ابن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخطاب العدويُّ، سبق برقم (٦).

• صَفِيَةُ: وهي: بنت أبي عُبيد بن مسعود الثَّقفية، تابعيةٌ ثِقةٌ، ترجم لها برقم (٧).

• حَفْصَةُ: وهي، حَفْصَةُ بنت عُمَر، أُمِّ المؤمنين، سبق ترجمتها، برقم (١٥).

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ جداً، مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ، متروكُ الحديثِ، وعبد الله بن علقمة الغفواء الخزاعيُّ، لم يذكروه بجرح ولا تعديل.

---

(٨٩) انظر: الجرح والتعديل(٩/ ٦٠)، وتهذيب الكمال (٣٠/ ٢٠٤)، والسير (٧/ ٣٤٤)، والتقريب (٧٢٩٤).

(٩٠) انظر: الجرح والتعديل (٣/ ٥٥٥)، وتهذيب الكمال (١٠/ ١٢)، والسير (٥/ ٣١٦)، والتقريب (٢١١٧).

(٩١) انظر: الثقات لابن حبان(٥/ ٢٦٤)، وتهذيب الكمال (٢٢/ ٥٦٧)، والثقات للعجلي (٢/ ١٩٨)، والتقريب (٥٢٧٧).

(٩٢) انظر: الجرح والتعديل(٥/ ١٢١).

قَالَ الطَّبرانيُّ: " لمْ يَرْوِ هذا الحديث عَنْ زيد بن أسلم إلا هشام بن سعيد، تفرد به الواقديُّ ".

فهُو أيضاً مخالفٌ لحديث عائشة رضي الله عَنْها: " كَانَ فِيمَا أُنْزِلَ مِنْ الْقُرآنِ عَشْرُ رَضَعَاتٍ مَعْلُومَاتٍ يُحَرِّمْنَ ثُمَّ نُسِخْنَ بِخَمْسٍ مَعْلُومَاتٍ فَتُوُفِّيَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُنَّ فِيمَا يُقْرَأُ مِنْ الْقُرآنِ"(٩٣).

١٧- حَدِيثُ أنسٍ،عَنْ وَقَّاص بن ربيعة،عَنْ أَبِي ذَر،قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صلى اللهُ عليه وسلم،فيما يرويه عَنْ ربِّه عز وجل: " ابنُ آدَمَ إنْ دَنَوتَ مِني شبْراً دَنَوْتُ مِنْكَ ذِراعًا" الحديث.

تخريجه

أخرجه بنحوه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابعِين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٦١)، من طريق عبد الله بن رشيد، عَنْ مُجَّاعَةُ بن الزُّبَيْر(٩٤)، عَنْ أَبان، عَنْ أنس بن مالِك، عَنْ وَقَّاص بن ربيعة، عَنْ أبي ذر رضي الله عَنْه، مرفوعاً.

دراسة إسناده

● عبد الله بن رشيد: وهُو، عبد الله بن رشيد، أبو عبد الرَّحمن، من أهل جنديسابور.

وثَّقه أبو عوانة، وقَالَ ابن بَّان، والسَّمعانيُّ: "مُستقيمُ الحديثِ"(٩٥).

● مُجَّاعَةُ بن الزُّبَيْر: وهُو، مُجَّاعَةُ بن الزُّبَيْر العتكيُّ الأزْدِيُّ، أبوعُبَيْدَة البَصْرِيُّ.

قَالَ الإمام أحمد: لم يكن به بأسٌ في نفسه، وقال ابن عديٍّ: " وهو ممن يحتمل، ويُكتب حديثه، وقال السَّمعانيُّ: مُستقيم الحديثِ، عن الثقات"(٩٦).

● أَبان: وهُو، أَبان بن أبي عَيَّاش: فَيْروز البَصْريُّ، أبو إسْمَاعيل العبديُّ.

قال الإمامُ أحمد: " متروكُ الحديثِ، تركَ النَّاسُ حديثهُ منذ دهرٍ من الدَّهر..."، وقال عَمرو بن عليٍّ: " متروكُ الحديثِ، كان يحيى وعبد الرَّحمن لا يُحدِّثان عنه". وقال يحيى بن معين، وأبو حاتم، والنَّسائيُّ: متروك الحديثِ.

وقال الحافظُ في التقريب: متروكٌ من الخامسة(٩٧).

(٩٣) أخرجه مُسْلِم في الرضاع، باب التحريم بخمس رضعات، (٣٥٩٧).

(٩٤) قَالَ محقق كتاب نزهة السَّامِعِين: مجاهد بن الزبير. هكذا قرأتها، ولم أجد له ترجمة. وهو خطأ بلا شك، إنَّما هو: مجاعة بن الزبير، وهو الذي يروي عَنْ عبد الله بن رشيد، كما في الثقات لابن حبان.

(٩٥) انظر: الثقات لابن حبان(٣٤٣/٨)، ومسند أبي عوانة (٤٨٦/٤)، والأنساب(٣١٨/٣).

(٩٦) انظر: الجرح والتعديل (٤٢٠/٨)، والكامل (١٧٤/٨)، والأنساب (٣١٨/٣)، والسير(١٩٦/٧).

(٩٧) انظر: الجرح والتعديل (٢٩٥/٢)، والضعفاء والمتروكين للنسائي (٢١)، وتهذيب الكمال (١٩/٢) والتقريب (١٤٢).

● أنس بن مالِك: هو، أنس بن مالك بن النضر الأنصاريّ الخزرجيّ، خادم رسُول الله صلى الله عليه وسلم، خدمه عشر سنين، وروى عنه عِلماً جَمّاً، مات سنة (٩٣)، وقيل: غير ذلك[٩٨].

● وَقّاص بن ربيعة: وهُو، وَقّاص بن ربيعة العَنْسي، أبو رِشْدين الشاميُّ.

ذكره ابن حِبّان في الثِّقات، ووثّقه الذّهبيُّ، وقال الحافِظُ في التقريب: مقبولٌ من الرّابعة، وروايته عَنْ أبي ذرّ مُرسلة[٩٩].

● أبو ذرّ: هو، أبوذرّ الغِفاريّ، الصحابيُّ المشهور، اسمه: جُنْدُب بن جُنادة، وقيل: غير ذلك، تقدم إسلامه وتأخرت هجرته...ومناقبه كثيرة، من نُجباء الصَّحَابة، ومن المفتين الكبار، مات سنة(٣٢)[١٠٠].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ جِدًّا، أبان بن أبي عيّاش البصريُّ، متروكُ الحديثِ، ووَقّاص بن ربيعة الشّاميُّ، روايتُهُ عن أبي ذرّ مُرسلةٌ، كما سبق، فالحديث ضعّفه الحافِظُ العِراقيُّ، كما سيأتي.

(٩٨) انظر: أسد الغابة(٦/٤٣٣)، وطبقات ابن سعد (٧/١٧)، والسير (٣/٣٩٥)، والإصابة(١/٧١).

(٩٩) انظر: طبقات ابن سعد(٧/١٧)، وأسد الغابة (٦/٤٣٣)، والسير (٣/٣٩٥)، والإصابة (١/٧١).

(١٠٠) انظر: أسد الغابة(٦/١٠٦)، وتهذيب الكمال (٣٣/٢٩٤)، والسير(٢/٤٦)، والإصابة(٨/٦٠).

وأصلُ الحديثِ صحيحٌ، من حديث أبي ذرّ وغيره، فأخرجه من حديثه، مُسْلِم (٢٦٨٧)، وابن ماجه(٣٨٢١)، والإمام أحمد (٢١٣٦٠، ٢١٤٨٨)، والحاكم (٧٦٢٤)، والطيالسيُّ (٤٦٤)، والبزار (٣٩٨٨)، والبيهقيُّ في شعب الإيمان(١٠٤٣، ٤٧٨٠، ٧٠٤٨)، والبغويُّ في شرح السنة (١٢٥٣) وغيرهم.

١٨- حَديثُ أَبِي الطُّفيل،عَنْ عبدِ المِلك ابن أَخي أَبي ذَرّ،أنَّ رَسُولَ الله صلى الله عليه وسلّم أخبَرني:" أَنَّهُم لَنْ يُسَلَّطُوا على قتلِي،ولَنْ يَفتِنُوني عَنْ دِيني " الحديث.

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التّابِعِين، كما في " نزهة السّامعين"، (ص: ٤٦)، من طريق الحُسين بن عيسى بن زيد بن عليِّ بن الحُسين، عَنْ وهب بن عبد الله، عَنْ أبي الطُّفيل، عَنْ عبد الملِك ابن أخي أبي ذرّ، عَنْ أبي ذرّ، مرفوعاً.

دراسة إسناده

● الحُسين بن عيسى بن زيد: وهُو، الحُسين بن عيسى بن زيد بن عليِّ بن الحُسين بن علي بن أبي طالب، ذكره ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل، ولم يحك فيه جرحاً ولا تعديلاً[١٠١].

● وَهْب بن عبد الله: وهُو، وَهْب بن عبد الله

(١٠١) انظر: الجرح والتعديل(٣/٦١).

بن أَبِي دُبيِّ، الهُنَائيِّ الكُوفِيِّ، وقد يُنسب لجده.

وثَّقه يحيى بن معين، والعِجْلِيُّ، وقال الحافِظ في التقريب: ثقةٌ من الخامسة، وروايته عَنْ سَلْمان مُرسلة[١٠٢].

● أَبو الطُّفيل: عامر بن واثلة، وهو آخر من مات من الصَّحَابة....سبق برقم (١٣).

● عبد المِلِك ابن أخي أبي ذرّ: لم أقف له على ترجمة.

● أبو ذرّ: هو، أبوذرّ الغِفاريِّ، الصحابيُّ المشهور، سبقت ترجمته برقم (١٧).

درجة الحديث

الحَدِيثُ إسنادُهُ ضعيفٌ، الحُسين بن عيسى الهاشميُّ، لم يُوثقه أحد، وعبد المِلِك ابن أخي أبي ذرّ، لم أقف له على ترجمة، والحديث ضعَّفه العراقِيُّ، كما سيأتي.

١٩- حديثُ أَبِي أُمَامةَ، عَنْ عَنْبَسَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ،عَنْ أُمِّ حَبِيبَةَ سَمِعَتْ رسُولَ الله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ يَقُولُ: "مَا مِن رجُلٍ مُسْلِمٍ يُحَافِظُ عَلَى أَرْبَعِ رَكعاتٍ قَبْلَ الظُهْرِ،وَأَرْبَعٍ بَعْدَها فَتَمِسَّهُ النَّارُ ".

تخريجه

أخرجه بنحوه النَّسائيُّ في الكبرى (١٤٧٠)، والطَّبرانيُّ في الكبير (٢٣/٢٣٤)، والخطيب البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في "نزهة السَّامعين"، (ص: ٤٩)، من طريق يعلى بن أُمَيَّة به، وعِنْد الطَّبرانِيِّ عن صفوان بن يعلى، وليس لأبي أُمامة ذكرٌ في هذا الحديث، لعل ذلك وهم، والله أعلم.

وإسنادُهُ حسنٌ، انظر ما سبق برقم (٥).

وأصل الحديث صحيحٌ، أخرجه مُسْلِم وأصحاب السنن وغيرهم، انظره في رقم(٥).

٢٠- حَديثُ أَبِي الطُّفيل،عَنْ حَلاَّم بن جَزْل،عَنْ أَبِي ذَرّ مرفُوعاً:" النَّاسُ ثَلاثُ طَبَقاتٍ ". الحديث.

روى هذه الأحاديث أيضاً الخطيبُ بأسانيد ضعيفة، فهذه عِشْرُون حديثاً من رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين عَنْ الصَّحَابة مرفوعة، ذكرتُها للفائدة، والله أعلم.

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في"نزهة السَّامعين"، (ص: ٣١)، من طريق سُفيان بن عُيَيْنة، عَنْ العَلاء بن أبي العَبَّاس، عَنْ أبي الطُّفيل، عَنْ حَلاَّم بن جَزْل، عَنْ أبي ذرّ مرفوعاً.

وأخرجه ابن أبي حاتم في العلل (٢١٣٧)، من طريق إبراهيم بن بشار، عَنْ سُفيان بن عُيَيْنة به، بنحوِهِ.

---

(١٠٢) انظر: الثقات للعجلي(٢/٣٤٥)، وتهذيب الكمال (٣١/١٣١)، والتهذيب (١١/١٦٤)، (التقريب: ٧٤٧٨).

دراسة إسناده

- سُفيان بن عُيَيْنة: ثقةٌ حافظٌ، فقيهٌ إمامٌ حُجَّةٌ... سبق برقم (١٣).
- العَلاء بن أبي العَبَّاس: الشَّاعر المكيُّ، ثِقةٌ، سبق برقم (١٣).
- أبو الطُّفيل: وهُو، عامر بن واثلة، صحابيٌّ جليلٌ، سبق برقم (١٣).
- حَلاَّم بن جَزْل: وهُو، حَلاَّم بن جَزْل، يُقَاْلَ: حِلاَب ابن أخي أبي ذرٍّ، ذكره ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل، والبخاريُّ في التأريخ الكبير، ولم يذكرا فيه جرحاً ولا تعديلاً[١٠٣].
- أبو ذَرّ: هو، أبو ذرّ الغِفاريّ، الصحابيُّ المشهور، سبقت ترجمته برقم (١٧).

درجة الحديث

الحديثُ ضعيفٌ، حَلاَّم بن جَزْل، لم يذكروا فيه جرحاً ولا تعديلاً، وضعَّفه العراقيُّ، واللهُ أعلم.

وللحديثِ شاهدٌ من حديثِ أبي هريرة، أخرجه البخاريُّ في الرقاق، باب الحشر (٦٥٢٢)، ومُسْلِم، في الجنة ونعيمها، باب فناء الدنيا وبيان الحشر يوم القيامة (٢٨٦١)، والتِّرمذيُّ في صفة القيامة، باب ما جاء في العرض (٢٤٢٥)، والنَّسائيُّ في الجنائز، باب أرواح المؤمنين (٢٠٨٧)، والإمام أحمد (٨٦٤٧، ٨٧٥٥).

وشاهد آخر، من حديث أبي ذرّ الغفاريّ، أخرجه الإمام أحمد (٢١٤٥٦)، والحاكم في المستدرك (٨٦٨٥)، والنَّسائيُّ في الكبرى (٢٢١٣)، وابن أبي حاتم في العلل (٢١٣٧، ٢١٦٢)، والطبرانيُّ في الأوسط (٥١٠٣)، والبزار، كما في البحر الزخار (٣٨٩١)، وأبو نُعيم الأصبهانيّ في تأريخ أصبهان (٣١٢/٢).

٢١- قَالَ الإِمَامُ البُخَارِيُّ[١٠٤]: حَدَّثَنَا الْحُمَيْدِيُّ، حَدَّثَنَا الْوَلِيدُ قَالَ: حَدَّثَنِي ابْنُ جَابِرٍ قَالَ: حَدَّثَنِي عُمَيْرُ بْنُ هَانِئٍ أَنَّهُ سَمِعَ مُعَاوِيَةَ يَقُولُ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: " لاَ يَزَالُ مِنْ أُمَّتِي أُمَّةٌ قَائِمَةٌ بِأَمْرِ اللَّهِ لاَ يَضُرُّهُمْ مَنْ خَذَلَهُمْ وَلاَ مَنْ خَالَفَهُمْ حَتَّى يَأْتِيَهُمْ أَمْرُ اللَّهِ وَهُمْ عَلَى ذَلِكَ".

قَالَ عُمَيْرٌ: فَقَالَ مَالِكُ بْنُ يُخَامِرَ[١٠٥]: قَال

---

(١٠٣) انظر: الجرح والتعديل(٣٠٨/٣)، والتأريخ الكبير (١١٩/٣).

(١٠٤) هذا الحديث لم يذكره الحافظ العراقيُّ، ولعل سبب عدم ذكره الإختلاف في مالك بن يخامر، فعده البعض في الصحابة، والصحيح أنه تابعي كما سيأتي.

(١٠٥) هو: مالك بنُ يُخَامِر، ويُقال: أَخَامِر السَّكْسَكِيُّ الأَلهانِيُّ الحِمْصِيُّ. روى عن عبد الله بن السَّعديّ، وعبد الله بن عمرو بن العاص، ومُعاذ بن جبل، و مُعاوية بن أبي سُفيان، وجماعة. وروى عنه جُبير بن نُفير، وخالد بن معدان، وعطاء الخُرسانيّ، ومكحُول الشَّاميّ، وجماعة.

أخرج حديثه الجماعة، سوى مُسلم، وثَّقه ابن سعد، والعِجليُّ، وذكره ابن حبان في الثقات، مات سنة(٧٠).=

مُعَاذٌ: وَهُمْ بِالشَّامِ، فَقَالَ مُعَاوِيَةُ: " هَذَا مَالِكٌ يَزْعُمُ أَنَّهُ سَمِعَ مُعَاذًا يَقُولُ: وَهُمْ بِالشَّامِ".

تخريجه

أخرجَهُ البُخاريُّ في المناقب، باب (٢٨)، (٣٦٤١)، وفي التوحيد، باب" إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَنْ نَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ"، (٧٤٦٠).

ومن طريق ابن جابر، أخرجه الإمام أحمد (١٦٩٣٢)، وأبو يعلى (٧٣٨٣)، وأبو عوانة (٧٥٠١، ٧٥٠٢)، وأبو نُعيم في الحلية (١٥٨/٥)، واللالكائيُّ في شرح اعتقاد أهل السنة (١٦٥، ١٦٦)، وابن عساكر في تأريخ دمشق (٢٦٢/١، ٢٦٣)، والنسويُّ في المعرفة والتأريخ (٢٩٧/٢).

ومن طريق عبد الرَّحمن بن يزيد، أخرجه مسلم في الجهاد، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق "، (٤٩٥٥). وليس فيه زيادة مَالِكُ بْنُ يُخَامِرَ.

ومن طُرُقٍ من حديث مُعاوية رضي الله عنه، أخرجه البخاريُّ في كتاب العلم، باب من يُرد الله به خيراً يُفقه في الدين(٧١)، وفي الاعتصام بالكتاب والسنة، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق" (٧٣١٢).وفي مواضع كثيرة.

وأخرجه مسلم في الجهاد، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق" (٤٩٥٦).وابن ماجه في المقدمة، باب إتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم (٨)، والإمام أحمد (١٦٨٤٩، ١٦٨٨١، ١٦٩١٢)، والطَّبرانيُّ في الكبير (٨٧٠)، أبو عوانة (٧٥٠٤، ٧٥٠٥)، وابن عساكر في تأريخ دمشق(٢٧٤/٢٩).وغيرهم.

كما صح أصل الحديث من حديث جماعة من الصَّحَابة رضي الله عنهم، منهم المُغيرة ابن

= وهو تابعيٌّ ثقةٌ، قال الحافظُ في التهذيب: " ذكره بعضهم في الصحابة، ولا يثبت، وأرسل عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم"، وقال في التقريب: "مُخضرمٌ، ويُقال: لهُ صُحبة".

وقال العلامة ابن كثير بعد ذكره للحديث: " وهذا من باب رواية الأكابر عن الأصاغر، إلا أن يُقال له- أي مالك بن يُخامر- له صحبة، والصحيح أنه تابعيٌّ، وليس بصحابي، وكان من أخص أصحاب مُعاذ بن جبل رضي الله عنه، قال غير واحد: مات في هذه السنة- يعني سنة سبعين- وقيل: سنة اثنتين وسبعين، والله سبحانه وتعالى أعلم.

وقال الحافظ في الفتح: " وَمَالِك بْن يُخَامِر بِضَمِّ التَّحْتَانِيَّة بَعْدهَا مُعْجَمَة خَفِيفَة وَالْمِيم مَكْسُورَة وَهُوَ السَّكْسَكِيّ نَزَلَ حِمْص .وَمَا لَهُ فِي الْبُخَارِيّ سِوَى هَذَا الْحَدِيث.وَقَدْ أَعَادَهُ بِإِسْنَاده وَمَتْنه فِي التَّوْحِيد.وَهُوَ مِنْ كِبَار التَّابِعِينَ.وَقَدْ قِيلَ إِنَّ لَهُ صُحْبَة وَلاَ يَصِحّ".

انظر: طبقات ابن سعد(٤٤١/٧)، والثقات للعجلي (٢٦٢/٢)، والثقات لابن حبان (٣٨٣/٥)، وتهذيب الكمال (١٦٧/٢٧)، والبداية والنهاية (١٣٤/١٢)، وفتح الباري (٦٣٤/٦)، والإصابة (٣٨/٦). التهذيب (٢٥/١٠)، والتقريب (٦٤٥٦).

شعبة، وجابر بن عبد الله، وأبي هريرة، ومُعاوية بن قُرة عن أبيه، وثوبان مولى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وغيرهم.

فحديث المُغيرة بن شُعبة

أخرجه البُخاريُّ في المناقب، باب (٢٨)، (٣٦٤٠)، وفي التوحيد، باب قول الله تعالى: " إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَنْ نَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ"، (٧٤٥٩)، وفي الاعتصام بالكتاب والسنة، قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق (٧٣١١)، ومسلم في الجهاد، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق (٤٩٥١).والإمام أحمد في المسند (١٨١٣٥، ١٨١٦٦)، وأبوعوانة (٧٥٠٨)، والدارميُّ (٢٤٣٦)، واللالكائيُّ في شرح اعتقاد أهل السنة(١٦٧)، والطَّبرانيُّ في الكبير (٩٥٩، ٩٦٠، ٩٦١، ٩٦٢).

وأما حديث جابر بن عبد الله

فأخرجه مُسلم، في الإيمان، باب نزول عيسى بن مريم...(٣٩٥)، وفي الجهاد، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق (٤٩٥٤)، والإمام أحمد (١٤٧٢٠، ١٥١٢٧)، وابن الجارود في المنتقى (١٠٣١)، وابن حبان (٦٨١٩)، وأبوعوانة (٧٥٠٠)، والبيهقيُّ في الكبرى (١٧٨٩٢، ١٨٦١٥)، وابن عساكر في تأريخ دمشق(١/٢٦٠)، والربعي المالكي في فضائل الشام (١٦، ١١٤).

وأما حديث أبي هُريرة

فأخرجه الإمامُ أحمد (٨٢٧٤، ٨٩٣٠)، وابن ماجه في المقدمة، باب اتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم (٧). وأبويعلى (٦٤١٧)، وابن حبان (٦٨٣٥)، واسحاق بن راهويه في مسنده (٤٥٥)، والطَّبرانيُّ في الأوسط(٤٧)، وفي مسند الشاميين (١٥٦٣، ٢٤٩٦)، واللالكائيُّ في شرح اعتقاد أهل السنة (١٧١)، وابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (٢٧٨١)، وابن عساكر في تأريخ دمشق (١/٢٥٤)، (٢٢/٤٥٥)، وأبونُعيم في الحلية(٩/٣٠٧).

وأما حديث مُعاوية بن قُرة عن أبيه

فأخرجه الإمامُ أحمد(١٥٥٩٦، ١٥٥٩٧)، والترمذيُّ في كتاب الفتن، باب ما جاء في الشام (٢١٩٢)، وابن ماجه في المقدمة، باب اتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم (٦)، وابن حبان (٦٨٣٤)، والطيالسي(١٠٧٦)، وابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (١١٠١)، والطَّبرانيُّ في الكبير(١٩/٥٥)، واللالكائيُّ في شرح اعتقاد أهل السنة (١٧٢)، والسمعانيُّ في فضائل الشَّام (٣، ٤)، والربعي المالكي في فضائل الشَّام أيضاً (١٥)، وأبو نُعيم في الحلية (٧/٢٣٠).

وأما حديث ثوبان

فأخرجه مُسلم في الجهاد، باب قول النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق (٤٩٥٠)، وأبو داود في الفتن والملاحم، باب

ذكر الفتن ودلائلها(٤٢٥٢)، والترمذيُّ في الفتن، باب ما جاء في الأئمة المضلين(٢٢٢٩)، وابن ماجه في المقدمة، باب إتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم (١٠)، والإمام أحمد (٢٢٣٩٥، ٢٢٤٠٣)، وابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (٤٥٦)، والطَّبرانيُّ في مسند الشاميين ٢٦٩٠)، وأبوعوانة(٧٥٠٩)، والبيهقيُّ في الكبرى(١٨٨٢٥)، وابن عساكر في تأريخ دمشق(٢٦٨/١).

الخاتمة وأهمَّ النتائج

بعد دراسة وتخريج الأحاديث التي ذكرها الحافظ العراقيِّ، رحمه الله، تبيَّن لي من خلال الدِّراسة الآتي:

١ - أن رواية الأكابر عن الأصاغر، نوعٌ طريفٌ من أنواع عُلُوم مصطلح الحديث، وهو يدل على دقة العلماء وعنايتهم بالسُنَّة وعلومها المختلفة.

٢ - وأن من رواية الأكابر عن الأصاغر، رواية الصَّحَابة، رضوان الله عليهم، عن التَّابِعِين، رحمهم الله تعالى.

٣ - وأن من هذا النوع أيضاً رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين عن الصَّحَابة، رضي الله عنهم.

٤ - وتبيَّن أيضاً أن هذا النوع من أنواع عُلوم مُصطلح الحديثِ، قد وُجِد، بخلاف ما نفاه بعضهم من أنه لا وُجود له.

٥ - أن عدد ما وقف عليه الحافظُ العِراقيُّ، رحمه الله، من هذا النوع من عُلوم الحديث، قد بلغ (٢٠) العشرين من بين حديث وأثر، ووقف الباحث على حديث واحد، ليصير المجموع (٢١)، حديثاً وأثراً.

٦ - وتبيَّن لي أيضاً، بعد الدِّراسة أن مجموع الأحاديث الصحيحة، حسب ما ظهر لي بلغت (٦) أحاديث صحيحة، والحسنة، بلغت(٥)، أحاديث، والضعيفة بلغت (٦) أحاديث، والضعيفة جداً، بلغت (٤) أحاديث، وعليه فتكون الأحاديث التي في دائرة القبول (١١)، حديثاً، والمردودة (١٠)، أحاديث، حسب ما تبين لي من الدِّراسة السَّابقة، (١٠٦)، والعلم عند الله تعالى، وصلى اللهُ على نبينا مُحمَّد وآله وصحبه وسلم.

المراجع

الحوايرة، د. باسم. تحقيق: الآحاد والمثاني لابن أبي عاصم، ط دار الراية بالرياض، ط١ (١٤١١).

الدهش، د. عبدالملك. تحقيق: الأحاديث المختارة للمقدسي، ط دار الخضر، بيروت، ط١ (١٤١١).

الراشد، مساعد. تحقيق: أحكام العيدين للفريابي، ط مؤسسة الرسالة بيروت، ط١(١٤٠٦).

السلفي، حمد، وصبحي السامرائي. تحقيق: الأحكام

---

(١٠٦) ولا يعنى هذا بالطبع أن يكون الأمر كذلك، بل هو على حسب ما تبيَّن لي من الدراسة السابقة، والله أعلم.

الوسطى لعبد الحق الإشبيلي، ط مكتبة الرشد بالرياض، ط ١ (١٤١٦).

الأصبهاني، أبي نعيم. أخبار أصبهان ط. الدار العلمية بالهند ط٢ (١٤٠٥)

الألباني. إرواء الغليل، ط المكتب الإسلامي بدمشق، ط٢ (١٤٠٥).

صقر، أحمد السيد. تحقيق: أسباب النزول للواحدي، ط دار القبلة بجدة، ط٣(١٤٠٧).

الرفاعي، عادل. تحقيق: أسد الغابة لابن الأثير، ط احياء التراث العربي بيروت، ط١(١٤١٧).

العسقلاني، ابن حجر. الإصابة فى تمييز الصحابة، ط دار المكتب العلمية بيروت، بدون تأريخ

اليماني، المعلمي. تحقيق: الأنساب للسمعاني، ط محمد أمين دمج، بيروت، ط٢، (١٤٠٠).

تلعجي، د. عبدالمعطي. تحقيق: الاستذكارللحافظ ابن عبد البر، ط دار قتيبة بيروت، ط١ (١٤١٤).

التركي، عبدالله. تحقيق: البداية والنهاية لابن كثير، ط مركز البحوث بدار هجر بمصر، ط١(١٤١٩).

السيد، جمال. تحقيق: البدر المنير لابن الملقن، دار العاصمة بالرياض، ط١ (١٤١٤).

عطا، مصطفى عبدالقادر. تحقيق: التأريخ الكبير البخاري، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ (١٤٢٢).

عطا، مصطفى عبدالقادر. تحقيق: تأريخ بغداد للخطيب البغدادي، ط. دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ (١٤١٧).

العمروي، عمر. تحقيق: تأريخ دمشق لابن عساكر، ط دار الفكر بيروت، ط ١ (١٤١٨).

المباركفوري. تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي، ط دار الكتب العلمية بيروت، ط بدون تأريخ.

عطية، عزت. وموسى محمد علي. تحقيق: تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي للسيوطي، ط بدون تأريخ للطبع.

اليماني، المعلمي. تحقيق: تذكرة الحفاظ للذهبي، ط دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط (بدون تأريخ).

مستو، محيي الدين وآخرون. تحقيق: الترغيب والترهيب للمنذري، وآخرون، ط دار ابن كثير بدمشق ط٣ (١٤٢٠).

الطحان، د. محمود. تسير مصطلح الحديث ط مكتبة المعارف بالرياض، ط ٧ (١٤٠٥).

التركي، د. عبدالله. تحقيق: تفسير ابن جرير الطبري، ط دار هجر بالقاهرة، ط ١ (١٤٢٢).

العك، خالد، ومروان سوار. تحقيق: تفسير البغوي، المسمى معالم التنزيل، ط دار المعرفة، بيروت، ط٣ (١٤١٣).

عوامة، محمد. تحقيق: تقريب التهذيب لابن حجر العسقلاني، ط دار الرشيد بحلب، ط٣ (١٤١١).

العراقي، زين الدين. التقييد والإيضاح، ط مؤسسة الكتب العمية بيروت. ط ٢ (١٤١٣).

ابن حجر، الحبير. تلخيص. ط مكتبة الباز بمكة المكرمة، ط١ (١٤١٧).

أعراب، أحمد. تحقيق: التمهيد لابن عبدالبر، ط مكتبة المؤيد، ط١ (١٤١١).

شاكر، محمود محمد. تحقيق: تهذيب الآثار للطبري، ط مطبعة المدني بالقاهرة، ط بدون تأريخ للطبع.

العسقلاني، الحافظ ابن حجر. تهذيب التهذيب. ط دائرة المعارف النظامية بالهند، ط١ (١٣٢٧).

عواد، د. بشار. تحقيق: تهذيب الكمال في أسماء الرجال للمزي، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٥ (١٤١٥).

عبد الحميد، محمد محيي الدين. تحقيق: توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار للصنعاني، ط دار الفكر بيروت، ط بدون تأريخ للطبع.

السيوطي، الجامع الصغير. ط. دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ (١٤١٠).

اليماني، المعلمي. تحقيق: الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم الرازي، ط دار دائرة المعارف العثمانية بالهند، ط (بدون تأريخ).

السيوطي، الحافظ. حسن المحاضرة، ط دار الكتب العلمية بيروت، ط١ (١٤١٨).

الأصبهاني، أبي نعيم. حلية الأولياء وطبقات الأصفياء ط دار الكتاب العربي بيروت ط (١٤٠٠).

التركي، عبدالله. تحقيق: الدُّر المنثور في التفسير بالمأثور للسيوطي، ط مركز هجر للبحوث والدراسات العربية بمصر، ط١(١٤٢٤).

الكناني، محمد بن جعفر. الرسالة المستطرفة، ط: دار البشائر، ط٦ (١٤٢١هـ).

الألباني. سلسلة الأحاديث الصحيحة، ط مكتبة المعارف بالرياض. ط١ (١٤١٢).

الألباني. سلسلة الأحاديث الضعيفة، ط مكتبة المعارف بالرياض. ط٢ (١٤٢٢).

الألباني. تحقيق: السنة لابن أبي عاصم، الضحاك بن مخلد، ط. المكتب الإسلامي دمشق ط٢ (١٤٠٥)

سنن أبي داود، ط دار السلام للنشر بالرياض، ط١ (١٤٢٠).

سنن ابن ماجه. ط دار السلام للنشر بالرياض، ط١ (١٤٢٠).

عطا، محمد عبدالقادر. تحقيق: سنن البيهقي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢ (١٤٢٤).

سنن الترمذي، ط بيت الأفكار الدولية بالرياض، ط١ (١٤٢٠).

الشوري، مجدي. تحقيق: سنن الدار قطني، ط دار الكتب العلمية بيروت ط١ (١٤١٧).

عبدالمحسن، د. محمود أحمد. سنن الدارمي، ط دار المعرفة، بيروت، ط١ (١٤٢١).

قلعجي، د. عبدالمعطي. تحقيق: السنن الصغير للبيهقي، ط دار الوفاء بمصر، ط١ (١٤١٠).

البنداري، د. عبدالغفار. تحقشق: السنن الكبرى للنسائي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ (١٤١١).

سنن النسائي، ط دار السلام للنشر بالرياض، ط١ (١٤٢٠).

عواد، د. بشار وآخرون. تحقيق: سير أعلام النبلاء للذهبي، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٤ (١٤٠٦).

هلل، صلاح فتحي. تحقيق: الشَّذا الفيَّاح من علوم ابن الصَّلاح لبرهان الدين الأنباشي، ط مكتبة الرشد بالرياض، ط١ (١٤١٨).

الأرناؤوط. تحقيق: شذرات الذهب في أخبار من غبر لإبن العماد الحنبلي، ط: دار بن كثير، دمشق، ط١ (١٤١٠).

حمدان، د. أحمد. شرح أصول السنة للالكائي، ط. دار طيبة بالرياض ط٢ (١٤١٥)

الأرناؤوط، شعيب. تحقيق: شرح السنة للبغوي، ط المكتب الإسلامي بدمشق، ط٣ (١٤٠٣).

الإمام البيهقي. شعب الإيمان، ط دار الكتب العلمية بيروت ط ١سنة (١٤١٠هـ).

الأرناؤوط، شعيب. تحقيق: صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢ (١٤١٤).

الأعظمي، د. مصطفى. تحقيق: صحيح ابن خزيمة، ط المكتب الإسلامي بدمشق ط ١سنة (١٣٩٥).

صحيح الإمام البخاري، ط دار السلام للنشر والتوزيع، بالرياض، ط ٢(١٤١٩).

صحيح الإمام مُسْلِم، ط دار السلام للنشر بالرياض، ط١ (١٤١٩).

صحيح الجامع الصغير للألباني، ط المكتب الإسلامي بدمشق، ط٣ (١٤٠٨).

قلعجي، د. عبدالمعطي. تحقيق: الضعفاء الكبير للعقيلي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط (بدون تأريخ).

زايد، محمود إبراهيم. تحقيق: الضعفاء والمتروكين للنسائي، ط: دار المعرفة، بيروت، ط١، سنة (١٤٠٦).

أنيس، د. عبدالله. تحقيق: طبقات الشافعية، لأبي بكر ابن القاضي، ط دار عالم الكتب بيروت، ط١، (١٤٠٧).

عباس، د. إحسان. تحقيق: الطبقات الكبرى لابن سعد، ط دارصادر بيروت، ط ١(١٤١٨).

الدباسي، محمد بن صالح. علل الحديث، لابن أبي حاتم، تحقيق محمد بن صالح الدباسي، ط: مكتبة الرشد بالرياض، ط: (١٤٢٤).

علوم الحديث، المعروف بمقدمة ابن الصلاح، ط مؤسسة الكتب العمية بيروت، ط ٢ (١٤١٣).

الحويني، أبي إسحاق. غوث المكدود بتخريج منتقى ابـن الجـارود، ط دار الكتـاب العربـي بيروت، ط١(١٤٠٨).

أبو الفضل، محمد. تحقيق: الفائق في غريب الحديث للزمخشري، وعلي البجاوي، ط عيسى الحلبي بالقاهرة، ط بدون تأريخ.

ابن باز، الشيخ عبدالعزيز. تحقيق: فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني، ط. رئاسة الإفتاء بالرياض بدون تأريخ.

الخضير، عبدالكريم. تحقيق: فتح المغيث للسخاوي، ومحمـد الفهيـد، ط مكتبـة دار المنهـاج بالرياض، ط١(١٤٢٦).

المنجد، صلاح الـدين. تحقيق: فضائل الشَّام لأبي الحسن الربعي المالكي، ط المجمع العلمي العربي دمشق، ط١(١٩٥٠).

عمر، عمرو علي. تحقيق: فضائل الشَّام للسمعاني، ط دار الثقافة العربية دمشق، ط١ (١٤١٢).

عبدالـسلام، أحمـد. تحقيق: فيض القدير، لعبد الرؤوف المناوي ، ط دار الكتب العلمية بيروت ، ط١ (١٤١٥).

الـذهبي. الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الـستة، ط دار الكتـب العلميـة بـيروت، ط ١(١٤٠٣).

عبدالموجود، عادل وآخـرون. تحقيق: الكامل لابن عدي، ط دار الكتب العلمية ط١، (١٤١٨)

النجار، محمـد زهـري. تحقيق: كتاب الأم للإمام الشافعي، ط دار المعرفة بيروت، ط٢(١٣٩٣).

البستي، ابن حبان. كتاب الثقات ، ط دائرة المعارف العثمانية بالهند، ط١ (١٤٠٣).

الألباني، ناصر الدين. تحقيق: كتاب السنة لابن أبي عاصم الشيباني، ط المكتب الإسلامي بدمشق ط ٢نة (١٤٠٥هـ).

زايـد، محمـود. تحقيق: كتاب الضعفاء الصغير للبخاري، ط دار المعرفة بيروت، ط ١(١٤٠٦).

ابن حنبل، الإمام أحمد. كتاب العلل ومعرفة الرجال ، ط: المكتبة الإسلامية، استانبول- تركيا، سنة (١٩٧٨).

زايد، محمود. تحقيق: كتاب المجروحين، لابن حبان، ط: دار الوعي بحلب، ط٢، سنة (١٤٠٢).

العمري، أكرم ضياء. تحقيق: كتاب المعرفة والتأريخ للنـسوي، ط مكتبـة الـدار بالمدينـة النبوية، ط١(١٤١٠).

حسن، سيد كـسروي. كتاب تأريخ أصبهان لأبي نعـيم الأصـبهاني، ط. دار الكتـب العلميـة بيروت، ط ١ (١٤١٠).

الأعظمي، حبيب الرحمن. تحقق: كشف الأستار عَنْ زوائد البزار للهيثمي، ط. مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢ (١٤٠٤).

الإفريقي، ابن منظور. لسان العرب ، ط دار احياء التراث العربي بيروت ، ط٢ (١٤١٧).

شاكر، الشيخ أحمد. تحقيق: المحلى لابن حزم، ط مكتبة دار التراث بالقاهرة، ط بدون تأريخ للطبع.

العلي، إبراهيم؛ ومحمد أبو صعليل. تحقيق: مختصر قيام الليل للمروزي، اختصار المقريزي، ط مكتبة المنار بالأردن، ط١(١٤١٣).

للحاكم النسيابوري. المستدرك، ط دار المعرفة، بيروت، ط (بدون تأريخ).

مسند أبي داود الطيالسي، ط دائرة المعارف النظامية بالهند، ط١ (١٣٢١).

الدمشقي، أيمن عارف. تحقيق: مسند أبي عوانة، ط دار المعرفة بيروت، ط١ (١٤١٩).

أسد، حسين. تحقيق: مسند أبي يعلي الموصلي، ط دار المأمون بدمشق، ط١ (١٤٠٤).

البلوشي، عبدالغفور. تحقيق: مسند اسحاق بن راهوية، ط مكتبة الإيمان بالمدينة النبوية، ط١ (١٤١٢).

الأرناؤوط، شعيب وآخرون. تحقيق: مسند الإمام أحمد، تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرون، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ (١٤١٦).

الأعظمي، حبيب الرحمن. تحقيق: مسند الحميدي، ط عالم الكتب بيروت بدون تأريخ.

أبو يماني، أيمن علي. تحقيق: مسند الروياني، ط مؤسسة قرطبة، ط١ (١٤١٦).

السلفي، حمدي. تحقيق: مسند الشاميين للطبراني، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ (١٤١٦).

السلفي، حمدي. تحقيق: مسند الشهاب للقضاعي، ط مؤسسة الرسالة بيروت ط ٢ (١٤٠٧).

السامرائي، صبحي. تحقيق: مسند عبد الله بن المبارك، ط مكتبة المعارف بالرياض، ط ١ (١٤٠٧).

الأرناؤوط، شعيب. تحقيق: مشكل الآثار للطحاوي، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ (١٤١٥).

الجمعة حمدان، ومحمد إبراهيم اللحيدان. تحقيق: مصنف ابن أبي شيبة، ط مكتبة الرشد الرياض، ط١ (١٤٢٥).

الأعظمي، حبيب الرحمن. تحقيق: مصنف عبدالرزاق، ط المكتب الإسلامي بدمشق، ط٢ (١٤٠٣).

النجار، محمد زهري، ومحمد جاد الحق، تحقيق: معاني الآثار للطحاوي، ط عالم الكتب، بيروت، ط١ (١٤١٤).

الطحان، د. محمود. تحقيق: المعجم الأوسط للطبراني، ط دار المعارف بالرياض، ط١ (١٤١٥).

الحاج، محمد شكور. تحقيق: المعجم الصغير للطبراني "الروض الداني"، ط المكتب الإسلامي بيروت، ط١ (١٤٠٥).

السلفي، حمدي. تحقيق: المعجم الكبير للطبراني، ط مطبعة الزهراء الحديثة بالموصل، ط٢ (١٤٠٥).

عبدالله، أحمد. معرفة الثقات للعجلي، ط مكتبة الدار بالمدينة النبوية، ط ١(١٤٠٥).

قلعجي، د. عبدالمعطي. تحقيق: معرفة السنن والآثارللبيهقي، ط دار الوعي بحلب، ط ١ (١٤١١).

العزاوي، عادل. تحقيق: معرفة الصحابة لأبي نعيم الأصبهاني، ط دار الوطن بالرياض، ط١(١٤١٩).

العدوي، مصطفى. تحقيق: المنتخب من مسند عبد بن حميد، ط دار القلم بالكويت، ط١ (١٤٠٥).

البجاوي، محمد علي. تحقيق: ميزان الإعتدال للذهبي، ط دار المعرفة، بيروت، ط (بدون تأريخ).

العمودي، طارق. تحقيق: نزهة السَّامعين في رواية الصحابة عن التَّابِعِين لإبن حجر العسقلاني، ط دار الهجرة بالرياض، ط١(١٤١٥).

الطناحي، محمود. تحقيق: النهاية في غريب الحديث لابن الأثير، وزميله، ط أنصار السنة بالباكستان، ط (بدون تأريخ).

Narration of the Companions from the Generation after them, From Companions, from the Prophet, Peace and Blessings of .Allah be upon Him Collection, Authentication and Study

Abd Alaziz ibn Mukhtar ibn Ibrahim
Co-Lecturen Islamic Studies Section
College of Education: King Saud University

(Received 29/2/1428H; accepted for publication 11/6/1428H.)

Abstracts. This research is dealing with an important side of Hadith science, that is, the narration of seniors from others who were lower in grade. Part of this is the narration of Companions of the Prophet (Sahabas), my Allah be pleased with them, from the generation after them, from companions, who in turn narrate from the Prophet peace and blessings of Allah be upon him.
This type is an important branch. As-Sakhawi Said:
This is done by noble characters and pure souls.
Al-Hafiz Al-Iraqi, may Allah have mercy upon him mentioned twenty Hadith and quotation of this type. The researcher made efforts to collect these Ahadith from different books, study and judge their authenticity, according to the rules and standards of the Ulamas of Hadith. This study also showed the importance and benefits of this type of Hadith Science. The study concluded with mentioning that the correct Ahadith and quotations in this branch are (6), the fair ones are (5), and the weak & unaccepted are (10) according to what appeared to the researcher.

مجلة جامعة الملك سعود، م(٢١)، العلـــوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢)، ص ص٣٠٧-٣٣٨ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم

أحمد فلاح العلوان

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية،

جامعة الحسين بن طلال، معان، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ٢٩/ ٢/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ١١/٦/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة مساق النمو المعرفي عند الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، موزعين على شعبتين، واختيرت أحداهما عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية والأخرى لتكون مجموعة ضابطة. وقد درست المجموعة التجريبية مساق النمو المعرفي عند الأطفال باستخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المساق نفسه. وقد خضعت كلتا المجموعتين إلى اختبار واطسن – جلسير للتفكير الناقد واختبار التحصيل الذي أعد خصيصاً لهذه الدراسة من قبل الباحث قبل إجراء الدراسة وبعدها. وبعد تطبيق الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية لأفراد الدراسة واختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار " ت ". أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

المقدمـــــة

لقد شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً متزايداً بدراسة التفكير ومهاراته ودعوة إلى تعليمه، وتستند هذه الدعوة إلى أن تعلم التفكير بمهاراته المعرفية وما وراء المعرفة لا يحدث وحده كعملية تلقائية تطورية، وإنما هو نتيجة للتعلم والتدريب (جونز ، ١٩٨٨م). وقد شهد الأردن في السنوات الأخيرة تطورات إيجابية عديدة في مجال الإصلاح التربوي تناولت المكونات

الأساسية للعملية التربوية، والتي يلاحظ من خلالها التركيز على المواضيع المتعلقة بالتفكير، وتنمية الموهبة والابتعاد عن التقليد والتلقين في جميع مراحل التدريس وفي مختلف المواضيع (جروان، ١٩٩٩م)، ولا شك في أن ما يقال في المؤتمرات والندوات التربوية حول العملية التعليمية التعلميّة ينبع من الاتجاهات الحديثة في التطوير التربوي، ولكن المعضلة تكمن في كيفية تحويل القول إلى ممارسة فعلية، وتوفير ما يتطلبه ذلك في الغرفة الصفية (نمروطي، ٢٠٠٤م).

على الرغم من اتفاق بعض الباحثين على أن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهاراته هدف مهم للتربية، إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق؛ إذ أن النظام التربوي القائم لا يوفر الخبرات الكافية في التفكير. فالمعلم هو صاحب الكلمة، ومركز الفعل، ومحتكر وقت الحصة كله أو معظمه، وفي معظم الصفوف يستأثر المعلم بالحديث معظم الوقت دون الاهتمام بالأسئلة والنشاطات التي تتطلب التفكير العميق بإعطاء دور إيجابي للطلبة الذين هم محور العملية التعليمية - التعليمية وغايتها (زيتون، ١٩٩٦م). ولا زال المعلم يعتبر الكتاب المدرسي مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان، ولا يهتم بالنمو الانفعالي والأخلاقي للطلبة، ويعلّم مادة الكتاب كحقائق مطلقة مستخدماً أسئلة لا تتطلب أكثر من مهارات التفكير المتدنية، أي أن المعلم ما زال محافظاً على دوره التقليدي المعتمد على تزويد الطلبة بالمعلومات ومطالبتهم باستيعابها وحفظها واختبارهم عن طريق أسئلة تتطلب غالباً حفظ المعلومات واسترجاعها ٢؛ ٤. إزاء هذا الواقع غير المرضي للنظام التعليمي، فقد أخذ المهتمون يبحثون عن السُبل والوسائل التي يمكن أن تساعد على الانتقال من أنموذج التعليم التقليدي إلى أنموذج تعليم التفكير. وعليه يشير كثير من التربويين إلى أهمية دراسة العمليات العقلية المختلفة كالتفكير والاستنتاج والذاكرة والاستدعاء، واعتبار التعليم عملية نشطة يقوم بها المتعلم بالبحث عن المعرفة ويسعى إليها. ومع تقدم الطلبة بالمعرفة فإنهم يطورون إستراتيجيات فعالة لمراقبة عملياتهم المعرفية، وإذا ما طور الطلبة هذه الإستراتيجيات فإنه سيتكون لديهم مستوى من الوعي يمكنهم من بلوغ الهدف من خلال مراقبة تفكيرهم والتحكم به، وهذا ما يسمى بما وراء المعرفة Metacognition. وتعود الخلفية النظرية لمفهوم ما وراء المعرفة في أصولها إلى نشأة علم النفس. فقد أشار إلى هذا المفهوم العديد من علماء النفس أمثال وليم جيمس وجون ديوي، حيث ذكروا أن من مكونات العمليات المعرفية التأمل الذاتي الواعي Conscions Self Reflection -، وهذا يتفق مع ما وصف به مفهوم ما وراء المعرفة حالياً (Jarman, 1995). وركزوا على المعرفة وفعالية وتأمل المتعلم كأساس لفهم كيف يتعلم ويتذكر ويفهم، وعلى وعي المتعلم وقدرته على المراقبة والتحكم في الأنشطة المعرفية عندما ينهمك في

القراءة والدراسة وحل المشكلات (Raynolds, 1986).

الخلفية النظرية للبحث

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي (MetaCognition) في السبعينيات من القرن الماضي على يد عالم النفس الأمريكي فلافل (Flavell, 1979) ليضيف بُعداً جديداً في مجال علم النفس ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات النظرية والتطبيقية في موضوعات التفكير، والذاكرة، والفهم، ومهارات التعلم.

وقد استخدم مفهوم ما وراء المعرفة في دراسات كثيرة؛ ليشير إلى المعرفة في المعرفة، والتفكير في التفكير، والمعرفة في العمليات المعرفية، وكذلك المعرفة والإدراك عن الإدراك. ويشمل هذا المفهوم الواسع عدداً من المسميات منها : ما وراء الذاكرة (MetaMemory)، وما وراء الاستيعاب (MetaComprehension) وما وراء اللغة (MetaLanguage)، وما وراء الإدراك (Meta Perception)، وما وراء المعرفة (Meta Cognition) (Nalson, 1992)، ويرى الباحثون أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى المراقبة الذاتية، أو الاستخدام الواعي لإستراتيجيات التعلم (Borkowski, 3 1987). وعرّفه (Bruer, 1995 E) بأنه قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير. أما ستيرنبرغ (Sternberg, 1985) فعرّفه بأنه عمليات التحكم العليا في الأداء المعرفي للفرد، والتي تتضمن عمليات التخطيط عالي المستوى، والمراقبة، والتحكم، والتقويم. وعرّفه البعض بأنه قدرة الأفراد على فهم والتحكم بتعلمهم (Schraw, 1994)، وعرفه أورمرود (Lormrod, 1998) بأنه معرفة الفرد ومعتقداته بعملياته المعرفية، ومحاولته تنظيم عملياته المعرفية إلى أقصى حد ممكن من التعلم والتذكر.أما باناورا وفيلبّو (Panaoura, 2006) فقد عرفاه بأنه وعي الفرد ومراقبته لنظامه المعرّفي ووظيفته.

ومما سبق يتضح أن التفكير ما وراء المعرفي يتجاوز حدود التفكير المعرفي، ويمثل أعلى مستويات النشاط العقلي، الذي يبقي الفرد على وعي تام لذاته أثناء تفكيره في مهمة معينة.

عناصر التفكير ما وراء المعرفي

للتعرف على طبيعة هذا النوع من التفكير، لا بّد من التعرف إلى العناصر المكونة له، فقد قَسم فلافل ٧ التفكير ما وراء المعرفي إلى قسمين:

١- معرفة ما وراء المعرفة (MetaCognition Knowledge) التي تشير إلى معرفة الفرد حقائق عن عملياته المعرفية وكيفية سيطرته على هذه العمليات، وقسم فلافل. (Flavell, 1979) هذه المعرفة إلى ثلاثة أنواع من المعرفة هي:

أ) المعرفة المتعلقة بالفرد : وتشير إلى وعي الفرد بقدراته ومستواه العقلي، وقدرته على تقدير عملياته العقلية ومجريات تفكيره (Livergston, 1997).

ب) المعرفة المتعلقة بالمهمات Knowledge about tasks وتشير إلى ضرورة وعي الفرد بأن لكل مهمة

قدرات عقلية خاصة بها، فالمهمات المصنفة وفق بُعد معين يسهل استرجاعها بشكل أفضل من المهمات غير المصنفة. فعلى سبيل المثال، تتطلب المهمات التي تدور حول التذكر قدرات عقلية متدنية، في حين أن المهمات التي تتطلب تحليل وتقويم فإنها تتطلب إجراء عمليات عقلية عليا (Pintrich, 2002).

ج) المعرفة المتعلقة بالإستراتيجيات : وتشير إلى مساعدات التذكر التي يستخدمها الفرد أثناء تعلمه كالتكرار، والتنظيم Organization والتوسع Elaboration وربط المعلومات السابقة مع المعلومات الجديدة.

٢- تنظيم ما وراء المعرفة : MetaCognition Regulation ويشير مفهوم تنظيم المعرفة إلى الأنشطة المختلفة التي يستخدمها الفرد خلال تفاعله مع موقف تعليمي معين. ومن الأمثلة على هذه الأنشطة، التخطيط، المراقبة، التحكم، والفحص، وتصحيح الأخطاء، والمراجعة. وقسم نيلسون ونارينس (Nelson, 2002)، تنظيم ما وراء المعرفة إلى عمليتي المراقبة Monitoring والتحكم Control، ويرى اورمرود (Tormrad, 1998)، ص ص ٨٠-٨٥ بأن ما وراء المعرفة تتضمن ما يلي:

١- معرفة المحددات التي تحدد قدرة الفرد على التعلم والتذكر.

٢- معرفة المهمات التعليمية التي يتمكن الفرد من إنجازها خلال وقت معين.

٣- معرفة إستراتيجيات التعلم الفعالة.

ويجمع تربويون آخرون (WoolFolk, 1995) على أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن عناصر هي : معرفة الأفراد بعمليات تعلمهم، وقدرتهم على اختيار الإستراتيجية اللازمة للتعلم، والقدرة على تقويم فاعلية الإستراتيجيات التي يستخدمونها في عملية التعلم.

ويرى جاكوبس وباريس (Jacobs, & Paris, 1987) أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن مظهرين أساسين هما : التقدير الذاتي للمعرفة Self – Appraisal Cognition والإدارة الذاتية للمعرفة Self – Management Cognition.

ويتضمن التقدير الذاتي للمعرفة ثلاثة أشكال معرفية هي : المعرفة التقريرية Declarative Knowledge والمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge والمعرفة الشرطية Conditional Knowledge. إذ تتضمن المعرفة التقريرية معرفة الفرد لذاته كمتعلم والعوامل التي تؤثر في أدائه (H. Schraw, 1997) والوعي بالمهارات والإستراتيجيات والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة (Schraw, 1992). وتشير الدراسات إلى أن البالغ لديه معرفة أكثر من الأطفال الصغار عن العمليات المعرفية التي تنظم الذاكرة، والمتعلم الجيد أكثر معرفة حول ذاكرته من المتعلم الضعيف في توظيف معرفته٢٥ . في حين تشير المعرفة الإجرائية إلى كيفية تنفيذ المهارات، وتتعلق بالإجراءات التي من الممكن إتباعها لتحقيق مهمة معينة. فالأفراد الذين لديهم درجة عالية من

المعرفة الإجرائية يستخدمون المهارات بشكل أوتوماتيكي ويمتلكون ذخيرة أكبر من الإستراتيجيات ويستخدمونها بفاعلية أكبر، بالإضافة إلى استخدامهم إستراتيجيات مختلفة لحل المشكلات (Bchraw, 1998).
أما المعرفة الشرطية فتشير إلى معرفة لماذا ومتى تستخدم المعرفة التقريرية والإجرائية، وتُعد إحدى المكونات المهمة لما وراء المعرفة، إذ أنها تُمكن المتعلمين من اختيار مصادر المعرفة اللازمة بشكل أكثر تحديداً، واستخدام الإستراتيجيات بفاعلية أكبر.

أما فيما يتعلق بالإدارة الذاتية للمعرفة فهي تهدف إلى مساعدة المتعلم على زيادة وعيه بالتعلم، وتمكينه من ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه وفق معايير كمية ونوعية مرغوبة، وتضم الإدارة الذاتية عمليات التخطيط (Planning) والتقويم (Evaluation) والتنظيم (Regulation). فالتخطيط يتضمن تحديد الأهداف، واختيار الإستراتيجيات اللازمة، والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات الكامنة، وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج. وفيما يتعلق بالتقويم فإنه تقدير للمعرفة الحالية، كأن تسأل نفسك : هل أعي ما أقرأ ؟ هل واجهت هذه المشكلة من قبل؟ وتعدّ عملية التقدم عملية داخلية تبدأ قبل البدء بالمهمة، وتستمر أثناء إنجازها وبعده، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف. ويتضمن التنظيم التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية، ومن ثم مراجعة الخطط والإستراتيجيات وتعديلها بناءً على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف (أبو علي، ٢٠٠١م).

ويُعد التفكير ما وراء المعرفي الأساس في نظريات الذكاء ومعالجة المعلومات ٢٧، ص٨ . ويمكننا التفكير ما وراء المعرفي النجاح كمتعلمين، ويرتبط بالذكاء، إذ تشير ما وراء المعرفة إلى التفكير العالي الرتبة (Higher Order Thinking) والمتضمن الضبط النشيط للعمليات المعرفية المتضمنة في التعلم. ويرى جروان (جروان، ١٩٩٩م) أن ما وراء المعرفة مهارات عقلية معقدة تعدّ من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وهي من أعلى مستويات التفكير، إذ يكون فيه الفرد على وعي بذاته أو بغيره أثناء التفكير في حل مشكلة ما.

وأشار ستيرنبرغ (Sternberg, 1986) إلى العمليات التنفيذية بالمكونات العليا (Meta Components) في نظريته الثلاثية للذكاء، إذ ميز فيها ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات هي : المكونات العليا (MetaComponents) ومكونات الأداء (Performance Components) ومكونات اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition Components)، وتشير المكونات العليا إلى عمليات الضبط العليا التي تستخدم في التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد أو نشاطاته العقلية أثناء قيامه بمهمة ما وهي تقابل ما أطلق عليه فلافل ما وراء المعرفة. أما مكونات الأداء فهي العمليات التي تستخدم أثناء تنفيذ المهمة، وتمكننا من إدراك وتخزين المعلومات

الجديدة. أما مكونات اكتساب المعرفة فهي العمليات التي تستخدم في تعلم مواد جديدة، وتمكننا من الفصل بين المعلومات ذات العلاقة وتلك التي ليس لها علاقة أثناء محاولتك فهم مفهوم جديد. ولهذا فإن المكونات العليا أو العمليات ما وراء المعرفية تقوم بالتنظيم والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلة، في حين تقوم مكونات الأداء بتنفيذ العمل وتطبيق إستراتيجيات الحل.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي

يتفق معظم الباحثين المتخصصين في موضوع التفكير ١٣ ؛ ٢٥ على ثلاثة مهارات أساسية للتفكير ما وراء المعرفي هي : التخطيط عالي المستوى (Planning)، والمراقبة والتحكم (Monitoring & Controlling)، والتقويم (Evaluation) وتضم كل مهارة من هذه المهارات عدداً من المهارات الفرعية.

١ – التخطيط Planning

وتتضمن وعي المتعلم ومعرفته بالإستراتيجيات اللازمة لإنجاز المهمة، ومعرفته كيفية استعمالها والظروف التي يجب أن تستعمل بها، بالإضافة لتحديد المشكلات والأخطاء المحتملة وأساليب مواجهتها، والوقت اللازم لتحقيق الأهداف (١٣)، وتشمل المهارات التالية :

أ) تحديد الهدف، أو الإحساس بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.

ب) اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.

جـ) تحديد الوقت المناسب لتحقيق الهدف.

د) ترتيب تسلسل العمليات، أو الخطوات.

هـ) تحديد العقبات، والأخطاء المحتملة.

و) تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

ز) التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

ويمكن للمتعلمين تحقيق هذه المهارات بطرح بعض الأسئلة على أنفسهم أثناء هذه المهارة، مثل: ما الهدف المراد تحقيقه من المهمة؟ ما المعرفة السابقة التي امتلكها وتساعدني في إنجاز هذه المهمة ؟ ما الخطوات والإستراتيجيات المناسبة لتنفيذ المهمة ؟ ما المشكلات والأخطاء الممكن مواجهتها؟ كم من الوقت احتاج لتنفيذ المهمة؟

٢– المراقبة Monitoring

وتشير إلى وعي الفرد لاستيعابه وأداءه أثناء تنفيذ المهمة، والقدرة على توجيه الأسئلة الذاتية أثناء التنفيذ من أجل تحقيق الهدف (Schraw, 1997)، وأثناء التنفيذ يكون هنالك مراقبة وضبط، وهما إجراءان يتسمان باليقظة والوعي ، وتشمل المهارات التالية :

أ) الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

ب) الحفاظ على تسلسل الخطوات والإجراءات.

جـ) معرفة متى يتحقق أي هدف فرعي.

د) معرفة متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية.

هـ) اختيار الإجراءات المناسبة لكل خطوة من الخطوات.

و) اكتشاف العقبات والأخطاء.

ز) معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص

من الأخطاء.

وهنالك بعض الأسئلة التي يمكن أن يوجهها الطلبة لأنفسهم أثناء تنفيذ هذه المهارة (المراقبة) مثل: هل فهمت ما سمعته، أو قرأته، أو رأيته؟ هل أنا في الاتجاه الصحيح لتحقيق الهدف؟ كيف يمكن اكتشاف الأخطاء إذا وقعت؟ هل الإجراءات التي اتبعتها لغاية الآن مناسبة لتحقيق الهدف؟ هل الخطوات المتبقية تنسجم مع الخطة؟ هل يجب عليّ إجراء تغييرات في الخطة؟ هل احتفظ بملاحظات، أو تسجيلات، في أثناء العمل؟

٣- التقويم Evaluation

وتشير إلى قدرة الفرد على تقويم إمكاناته وقدراته ونتاجاته وفاعلية تعلمه، وبصورة أكثر وضوحاً وبعد الانتهاء من عملية التفكير فما على الفرد سوى تقويم المهمة بإكمالها من حيث: النتائج التي تم التوصل إليها، والخطوات المتبقية في الوصول إلى هذه النتائج وكيفية استخدامها، وكيفية مواجهة الصعوبات التي ظهرت أثناء التنفيذ. وتبدأ هذه المهارة قبل البدء في المهمة وأثناء تنفيذها ثم بعد إنجازها، ولهذا ينبغي على الطلبة القيام بالتقويم في كل مرحلة من مراحل التعلم، وتشمل المهارات التالية:

أ) تقويم مدى تحقق الهدف.

ب) الحكم على دقة النتائج، وكفايتها.

ج) تقويم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.

د) تقويم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

هـ) تقويم فاعلية الخطة وتنفيذها.

وهناك بعض الأسئلة التي يمكن أن يوجهها الطلبة لأنفسهم أثناء هذه المهارة مثل هل تم تحقيق الأهداف التي وضعت؟ هل الطريقة التي اتبعتها كانت ناجحة؟ هل سأتبع نفس الطريقة في المرات القادمة؟ ما أكثر الخطوات فاعلية؟ هل ظهرت المشكلات التي تم التنبؤ بها؟ وهل تم التغلب عليها؟

وتشير الدراسات بأن المتعلمين الذين يدركون قدراتهم المعرفية هم متعلمون أكثر فاعلية وتحصيلاً مقارنة بالمتعلمين ذوي المستوى المتوسط (Pressley, 1990). وهناك افتراض بأن وعي الشخص أثناء حل مشكلة تواجهه – هو تفكير ما وراء معرفي – وهو منحى مهم لكفاية الخبير ٣٠، على افتراض أن الخبير هو الذي يطوّر خبرته في مجال معين. والتدريس المحدد حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة يستخدم لتحسين، ليس فقط لتحصيل المتعلمين، وإنما كذلك دقة مراقبة المعرفة، وتطبيق إستراتيجيات التعلم (Vovides, 2005).

وقد أظهرت الدراسات بأن تدريس المهارات ما وراء المعرفية بشكل صريح ضمن محتوى المساقات تحسن من عملية التعلم ٣٢؛ ٣٣؛ ٣٤ كما أظهرت الدراسات بأن هناك القليل جداً من المعلمين الذين يعتمدون هذه المهارات بشكل صريح، مفترضين أن الطلبة يتعلموها في المدارس الثانوية والجامعات، وفي الواقع نادراً ما يتم ذلك (Mekeachie, 1993) وعادة ما تكون إستراتيجية التذكر الصم (Rote Memorization)

هي إستراتيجية التعلم المستخدمة.

وغالباً ما تكون هي الإستراتيجية الوحيدة — المستخدمة من طلبة المدارس الثانوية عندما يلتحقون بالجامعة ٣٦، ص ١٦.

التفكر الناقد Critical Thinking

يعدّ التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً؛ نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة كالمنطق وحل المشكلات وارتباطه الوثيق بالتفكير المجرد والتفكير التأملي من حيث تشابه العديد من الخصائص. بالإضافة إلى ذلك يعدّ البعض التفكير الناقد منهجاً علمياً في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة التي تعترض المفكر الناقد، فالمنهج العلمي يتطلب ممارسة بعض مهارات التفكير الناقد كتحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، وجمع المعلومات، ومحاكمتها، واتخاذ القرارات المناسبة حولها (جروان، ١٩٩٩م). لذلك نجد أن علماء النفس والتربية يظهرون اهتماماً واضحاً في مثل هذا النوع من التفكير نظراً لما له من انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات، إذ بدأ هذا النوع من التفكير في السنوات الأخيرة واضحاً في مجالات التعليم المختلفة من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة التعليم الجامعي (زيتون، ١٩٩٦م).

ومع أن غالبية المهتمين يتفقون على أن التفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير التي تسمح للفرد بممارسة التفكير المنطقي والواقعي، إلا أننا نجد غالبية المهتمين يختلفون عندما يسعون لتحديد خصائص التفكير الناقد كل حسب اهتمامه، لذلك فقد عرّف اوكسمان وباريل (Oxman, 1983) التفكير الناقد بأنه التفكير التأملي والمنطقي الذي يسير من المقدمة إلى التعميم. وعرّفه جيرليد (Gerlrd, 2003) بأنه التفكير بالتفكير بهدف تنمية وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية للفرد.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة، يمكن الإشارة إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط.

ونتيجة لذلك، فقد أوردت الدراسات (مطامي، ٢٠٠٠م)؛ ٤٠ عدداً من المعايير الواجب مراعاتها في التحقق من التفكير الناقد وهي: الوضوح، والصحة والدقة، والربط، والعمق، والاتساع، والمنطق، والدلالة والأهمية.

ويجد الباحث في التفكير الناقد، عدداً من قوائم مهارات التفكير الناقد في العديد من الدراسات؛ والسبب في ذلك هو تعدد تعريفات التفكير الناقد، والأطر النظرية المعتمدة في دراسته، ويمكن هنا أن نورد بعض القوائم التي تشمل المهارات المختلفة التي أعدها بعض الباحثين في هذا المجال. فقد أشار فاسيون (Faciones, 1998) إلى أن التفكير الناقد يتكون من المهارات التالية: التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستدلال، والشرح، وتنظيم الذات. أما مارزانو

(Marzano, 1989) فقد وضع تصنيفاً لمهارات التفكير الناقد، ويشمل هذا التصنيف: التركيز على التساؤل، تحليل المناقشات، البحث، المعايير، الحكم على الأحكام ذات القيمة، الإستراتيجيات.

كما حدد واطسن وجليسر (Watson, 1991) المهارات التالية للتفكير الناقد: التعرف إلى الافتراضات، التفسير الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج. ويمكن الإشارة إلى أن هناك العديد من التصنيفات الأخرى، إلا أن معظم هذه التصنيفات اتفقت على المكونات الأساسية التي أوردها (واطسن – جليسر) ونظراً لما يتصف به تصنيف (واطسن – جليسر) من حيث شموله لمهارات التفكير الناقد، وكثرة شيوعه، فقد تم اعتماده في هذه الدراسة.

واعتماداً على الدراسات السابقة، نستنتج بأن تعليم مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن تتيح فرصاً للطلبة لرفع مستوى تمكنهم من هذه المهارات، بحيث يستطيعون مراقبة تفكيرهم وتوجيهه وتعديله في اللحظات التي يحتاج فيها إلى تعديل، بالإضافة إلى تحسين قدرتهم على الفهم والاستيعاب بشكل عام، والتحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد بخاصة.

مشكلة البحث

تشير البيانات والوقائع التربوية إلى أننا نخرج أعداداً هائلة من طلبة الجامعات الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات، في حين يفتقرون بشكل ملحوظ إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة (BransFord, 2000)؛ لذلك أصبح موضوع التدريس الصفي أحد المواضيع التربوية التي تتطلب تحديثاً بهدف ملائمة العصر التقني الذي نمر به .إذ لم تعدّ طريقة الشرح والطبشورة وحدها كافية لنقل أفكار العصر من بطون الكتب وأذهان المفكرين والعلماء إلى أذهان المتعلمين؛ لذا أصبح من الضروري ابتكار طرق تدريسية أكثر تقنية وتقدماً لتناسب المتعلم الذي نريد (Schraw, 1998). لذلك جاءت فكرة هذا البحث استجابة للحاجة الملحة بضرورة الاهتمام بالتفكير وتنميته لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، وخاصة المتعلقة بتنمية المستويات العليا في التفكير ومنها التفكير ما وراء المعرفي، ولتحقيق ذلك علينا مراجعة البرامج التربوية والطرق المستخدمة في التدريس لتحقيق النمو الذاتي للمتعلم ونجعله دائم التساؤل والبحث والتقصي والاكتشاف، بدلاً من استقبال المعلومات وتخزينها واستظهارها عند الحاجة، وهنا تصبح الغاية في التدريس هي تعليم الأفراد كيف يفكرون ويعالجون المعلومات، وليس حفظ المقررات والمناهج الدراسية صماً دون فهم أو توظيفها في الحياة (جونز، ١٩٩٨).

وعلاوة على ذلك، يرى فلافل (Flavell, 1977) أن القدرات ما وراء المعرفية يمكن أن تتحقق، والسبيل لذلك يكمن في ممارستها من خلال تدريسها بشكل مباشر أو بمحتوى دراسي معين.وعليه تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: هل يؤدي استخدام إستراتيجية

التدريس ما وراء المعرفية إلى ارتفاع درجة التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

هدف البحث

هدف هذا البحث إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية التفكير الناقد لديهم مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية .

أسئلة البحث

يسمى هذا البحث للإجابة عن السؤالين التاليين :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة تحصيل طلبة الجامعة في مساق النمو المعرفي عند الأطفال تعزى إلى إستراتيجية التدريس (ما وراء المعرفية، التقليدية)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في تنمية التفكير الناقد تعزى إلى إستراتيجية التدريس (ما وراء المعرفية، التقليدية)؟

فرضيات البحث

في ضوء السؤالين السابقين صيغت فرضيات البحث على النحو التالي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في درجة التحصيل في مساق النمو المعرفي عند الأطفال بين طلبة الجامعة الذين درسوا المساق باستخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية وطلبة الجامعة الذين درسوا المساق نفسه باستخدام الطريقة التقليدية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تنمية التفكير الناقد بين طلبة الجامعة الذين درسوا مساق النمو المعرفي عند الأطفال باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية والطلبة الذين درسوا المساق نفسه باستخدام الطريقة التقليدية .

أهـــمية البحـــث

تأتي أهمية هذا البحث من كونه درس أثر استخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية التي تطور الاهتمام بها ، ومـا زالت تلقى كثيراً من الاهتمام ؛ نظراً لارتباطها بنظريات الذكاء والتعلم ، وإستراتيجيات حل المشكلة ، واتخاذ القرار ، وتفتح أفاقاً واسعة للدراسات التجريبية ، والمناقشات النظرية فيها. وتكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في حداثة موضوعه والحاجة للبحث فيه ؛ إذ من المتوقع أن تساهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث في إضافة جديدة للمعرفة العلمية ، والمتمثلة في أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية التفكير الناقد لديهم ، إضافة إلى تطوير إستراتيجيات جديدة للتدريس الجامعي ، وتوسيع الإفادة من التطبيقات العملية للتدريس ما وراء المعرفي والارتقاء به. كما تأتي أهمية هذا البحث من كونه يركز على البنية المعرفية والعمليات العقلية الداخلية بعكس

الدراسات التي تركز على العوامل الخارجية المسؤولة عن تعلم الطلبة كالبيئة الصفية وشخصية المعلم. بالإضافة إلى أن التدريس وفق هذه الإستراتيجية سيسهل على الطلبة تمثلهم للمفاهيم الواردة خلال الموقف التعليمي، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم في حال إتمام مهمات معينة بنجاح، كما ستعمل هذه الدراسة على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة أثناء تعاملهم مع المهمات التعليمية.

مصطلحات البحث

تضمن البحث عدداً من المفاهيم وقد كان لها التعريفات التالية حيث وردت :

١- **إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية** : طريقة تدريسية تتضمن تدريب الطلبة على العمليات العقلية العليا التالية :

أ) **التخطيط** : وهي مهارة تتضمن تحديد الهدف المراد تحقيقه من المهمة، واختيار إستراتيجية التنفيذ، وترتيب الأفكار، واختيار الإستراتيجيات البديلة.

ب) **المراقبة** : وهي مهارة تتضمن الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات العقلية، والانتقال إلى عملية أخرى، ومعرفة مدى التقدم الذي أحرزه أثناء تنفيذ المهمة.

ج) **التقويم** : مهارة تتضمن الحكم على مدى تحقيق الهدف، وكيفية الوصول إلى النتائج، ومدى ملاءمة الأساليب المستخدمة، ودرجة الرضى عن الأداء، والصعوبات التي واجهت الفرد، وكيفية التغلب عليها.

٢- **الطريقة التقليدية** : سلسلة إجراءات تقوم على تقديم المادة التعليمية باستخدام المحاضر أسلوب الإلقاء للمحاضرة، والمناقشة الشفهية وكذلك الأسئلة بشكل محدود، وقيام الطلبة باستقبال المعرفة العلمية التي يعرضها المحاضر دون أن يكون لهم دور في التوصل لهذه المعرفة، واهتمام المحاضر باستظهار طلبته المادة التعليمية.

٣- **التفكير الناقد**: التفكير الذي يتضمن التحقق من الشيء، وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها، ويركز في النهاية على اتخاذ قرار بشأن من نصدقه، ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل، وخطط للتجريب مع التمهل في إصدار الأحكام إلى حين التحقق من الأمر أو توفر معلومات وأدلة كافية؛ لدعمه أو دحضه٤ . ويقاس التفكير الناقد إجرائياً في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار واطسن – جليسر للتفكير الناقد المستخدم في هذا البحث.

حدود البحث

اقتصر هذا البحث على الطلبة المسجلين في مساق النمو المعرفي عند الأطفال في جامعة الحسين بن طلال في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧،

كما اقتصر على استقصاء أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية مقارنة مع الطريقة التقليدية من حيث : تحصيل المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

وبناءً عليه تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً بخصائص الأدوات المستخدمة فيها، وقدرتها على كشف التباين بين الطلبة، سواءً أكان ذلك في تحصيلهم المفاهيم أم في درجة التفكير الناقد.

الدراسات السابقة

لقد كتب العديد من الباحثين عن أهمية " ما وراء المعرفة " وأثره في التحصيل، لكن قلما أجريت بحوث تناولت التفكير ما وراء المعرفي وأثره في التفكير الناقد، ولم يعثر الباحث على أية دراسة عربية تتعلق بموضوع الدراسة مباشرة. كما أن معظم الدراسات الأجنبية لا تعالج الموضوع بشكل مباشر . ففيما يتعلق بالدراسات التي بحثت في موضوع التفكير ما وراء المعرفي وأثره في التحصيل، فقد أجرى بلانك ٤٤ دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية تدريس ما وراء معرفية (دورة تعلم ما وراء معرفية) بالمقارنة مع دورة تعلم عادية على التحصيل. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الاندونيسية، درست إحدى الشعب دورة التعلم باستخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية، فيما درست الشعبة الأخرى الموضوع نفسه بالطريقة التقليدية.أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في تحصيل المفاهيم العلمية يعزى إلى طريقة التدريس.

وأجرى نمروطي والشناق (نمروطي، ١٩٩٩م) دراسة بعنوان " أثر استخدام إستراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع في العلوم ". وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الأساسية في مدينة عمان ، قسموا عشوائياً إلى شعبتين، مثلت المجموعة الأولى المجموعة التجريبية ودرس أفرادها باستخدام إستراتيجية تدريس فوق المعرفية، ومثلت المجموعة الثانية المجموعة الضابطة درس أفرادها باستخدام الطريقة التقليدية. واستخدم الباحثان اختباراً للتحصيل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت العيسوي (اليسوي، ٢٠٠١) دراسة بعنوان " أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع". تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالباً وطالبة، وزعوا على أربع شعب في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، بواقع شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث، مثلت إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية بينما مثلت الشعبتين الأخيرتين المجموعة الضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في التحصيل في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي لمهارات التفكير فوق المعرفية.

وفي دراسة زان (Zan, 2000) والتي هدفت إلى التعرف إلى أثر التفكير ما وراء المعرفي في تحسين الأداء في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (٢١٧) طالباً وطالبة من طلبة جامعة ولاية فلوريدا في تخصص الأحياء الذين رسبوا عدة مرات في مادة الرياضيات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسباب الرسوب تتمثل في نقص القدرات ما وراء المعرفية لدى الطلبة، وقد ساهم التدريب السليم على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في اجتياز جميع الطلبة المادة المذكورة.

وأجرت الخطيب ٤٧ دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التدريس المعرفية وطريقة التدريس ما وراء المعرفية في تحصيل المعرفة الرياضية لدى طالبات الصف السابع الأساسي مقارنة مع طريقة التعليم الصفي التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدينة عمان، تم توزيعهن بشكل عشوائي على الطريقتين السابقتين، فقامت الباحثة بتدريس وحدة الأعداد النسبية من كتاب الرياضيات للصف السابع، ثم طبقت اختباراً لتحصيل المعرفة الرياضية أعد خصيصاً للغرض من الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طريقتي التدريس المعرفية، وما وراء المعرفية على طريقة التعليم الصفي التقليدي، كما تفوقت الطريقة ذاتها في تحصيل الطالبات من فئة التحصيل العالي، وكذلك فئة التحصيل المنخفض في الوحدة ذاتها.

وأجرى رضوان (رضوان، ١٩٩٥م) دراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر إستراتيجية الإدراك فوق المعرفية وطريقة العرض لاوزبل في قدرة الطلاب على تعميم المفاهيم العلمية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس مدينة الزرقاء في الأردن الذين درسوا وحدة الضغط من كتاب العلوم. وخلصت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين درسوا هذه الوحدة باستخدام إستراتيجيات الإدراك فوق المعرفية على الطلبة الذين درسوا الوحدة باستخدام طريقة العرض لاوزبل لجميع الفئات.

وأجرى الرواشدة (الرواشدة، ١٩٩٣م) دراسة بعنوان : " أثر النمط المعرفي وبعض إستراتيجيات التعلم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة". وقد هدفت إلى استقصاء أثر النمط المعرفي وأثر بعض إستراتيجيات التعلم فوق المعرفية (رسم خريطة المفهوم، والكشاف المعرفي) في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالباً من مدارس مدينة أربد. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب

الصف الثامن ذوي النمط المستقل في تعلم المفاهيم وحل المشكلات على طلبة الصف الثامن ذوي النمط المعتمد، في حين تكافأ النمطان في اكتساب المفاهيم. كما أظهرت تفوق إستراتيجيات التعلم فوق المعرفية (رسم خريطة المفهوم، والكشاف المعرفي) في تعلم الصف الثامن الأساسي لمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات على الطريقة التقليدية.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت أثر التفكير ما وراء المعرفي في التفكير الناقد، منها دراسة هانلي (Hanlay, 1995) التي هدفت إلى تعرف أثر الأسلوب ما وراء المعرفي في تدريس التفكير الناقد وحل المشكلة على عينة مكونة من (٩٨) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، على مجموعتين : تعرضت إحدى المجموعات لبرنامج تدريبي باستخدام الأسلوب ما وراء المعرفي، في حين لم تتعرض المجموعة الأخرى لأية معالجة. ثم قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد على المجموعتين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي.

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن معظمها أثبت فاعلية طريقة التدريس ما وراء المعرفية في التحصيل ٣ ؛ ٤٥ ؛ ٤٦ ؛ ٤٧ ؛ ٤٨ ؛ ٤٩ في حين لم تظهر دراسة بلانك ٤٤ وجود أثر لطريقة التدريس ما وراء المعرفية في التحصيل الدراسي، ويُلاحظ أيضاً، أن جميع الدراسات السابقة أجريت على طلبة المدارس. أما دراسة هانلي ٥٠ فقد أجريت على طلبة الجامعة، ولكنها لم تطبق من خلال محتوى دراسة وإنما على شكل برامج تدريبية، وعلاوة على ذلك فإنه يلاحظ أنه لا يوجد أي من الدراسات السابقة تناولت أثر طريقة التدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة من خلال محتوى دراسي معين من جهة، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم من جهة أخرى. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتستقصي أثر طريقة التدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء عرضاً لعينة البحث وأدواته وإجراءاته والطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من جميع الطلبة المسجلين في مساق النمو المعرفي عند الأطفال في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٦ م/ ٢٠٠٧م والبالغ عددهم (١٢٠) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين دراسيتين وجميعهم في مستوى السنة الدراسية الثانية والثالثة وتتراوح أعمارهم من(١٩-٢٠) سنة. وقد تم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية

والأخرى مجموعة ضابطة، وقد بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (٦٠) طالباً وطالبة، منهم (٢٥) طالباً و(٣٥) طالبة، والمجموعة الضابطة (٦٠) طالباً وطالبة أيضاً منهم (٢٧) طالباً و(٣٣) طالبة. وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية من قبل الباحث نفسه، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل الباحث نفسه أيضاً. وقد درست المجموعتان محتويات المادة وهي خمس وحدات (مفاهيم التطور الذهني، المرحلة الحركية كمرحلة معرفة، مرحلة ما قبل العمليات، التطور اللغوي عند الأطفال، قياس التطور الذهني المعرفي، الصف المنشط للتطور الذهني المعرفي) من كتاب نمو الطفل المعرفي واللغوي للدكتور يوسف قطامي.

أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات التالية :

اختبار التحصيل

أعد هذا الاختبار خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، ليقيس قدرة الطلبة على التحصيل في وحدات المساق، حيث تألف الاختبار في صورته النهائية من ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة متبوعة بأربعة بدائل للإجابة، واحدة فقط منها صحيحة. وقد تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية :

١- حللت الوحدات المراد تدريسها، واستخرجت المفاهيم والتعميمات والمبادئ الأساسية الواردة فيها.

٢- أعد الاختبار بصورته الأولية وكان يتكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لتقيس العمليات المعرفية العليا في مستويات (التحليل والتركيب والتقويم)، وقد عمل جدول مواصفات راعى الوزن النسبي المحسوب لكل من المفاهيم والمستويات المعرفية (التحليل، التركيب، التقويم) لتحقيق صدق المحتوى للاختبار.

٣- عرض الاختبار بصورته الأولية على تسعة أعضاء هيئة تدريس من حملة درجة الدكتوراه في ميدان التربية وعلم النفس من أساتذة الجامعات ؛ لمراجعة فقرات الاختبار وللحكم عليها من حيث : انتماء الفقرة للمستويات المعرفية العليا اعتماداً على تصنيف بلوم لمستويات الأهداف، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى ملاءمة البدائل للفقرة، وإبداء أية ملحوظات أو آراء حول تعديل أو حذف أي فقرة أو بديل غير مناسب. وقد أجريت التعديلات المناسبة في ضوء ما أبداه المحكمون من ملحوظات، بعد الحصول على نسبة اتفاق بين المحكمين تصل إلى ٩٥٪ فما فوق، وتجدر الإشارة إلى أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت ١٠٠٪ بخصوص ٩٣٪ من الفقرات، إذ تم حذف (١٠) فقرات أجمع المحكمون على أنها تقيس مستويات معرفية متدنية، فأصبح الاختبار يتكون في

صورته النهائية من (٣٠) فقرة (ملحق رقم ١).

٤- وللتحقق من صدق البناء للاختبار ، تم تحليل فقرات الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٩ - ٠,٩٢) وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية ، مما يعني أن جميع فقرات الاختبار ترتبط ببعضها البعض. ويبين الجدول رقم (١) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

الجدول رقم (١). معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٩١❖	١١	٠,٧٩❖	٢١	٠,٥٩❖
٢	٠,٨٨❖	١٢	٠,٩٢❖	٢٢	٠,٩٢❖
٣	٠,٧٦❖	١٣	٠,٦١❖	٢٣	٠,٨٥❖
٤	٠,٨٥❖	١٤	٠,٨٧❖	٢٤	٠,٧٩❖
٥	٠,٧٢❖	١٥	٠,٨٠❖	٢٥	٠,٦٩❖
٦	٠,٩٠❖	١٦	٠,٦٠❖	٢٦	٠,٨٧❖
٧	٠,٦٥❖	١٧	٠,٧٨❖	٢٧	٠,٧٠❖
٨	٠,٧٩❖	١٨	٠,٨٣❖	٢٨	٠,٩٢❖
٩	٠,٧٦❖	١٩	٠,٧٩❖	٢٩	٠,٨٧❖
١٠	٠,٦٤❖	٢٠	٠,٦٧❖	٣٠	٠,٦٦❖

❖ دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لأفراد هذه الدراسة ، فبلغ معامل الاتساق الداخلي (٠,٩٣)، وتم كذلك حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة ، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٤٧ — ٠,٧٢) ومعامل التمييز بين (٠,٤٩ — ٠,٨١).

أما فيما يتعلق بتصحيح الاختبار ، فقد قام الباحث نفسه بتصحيح الاختبار ، فيعطي الطالب درجة واحدة إذا اختار البديل الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة للفقرة ، ويعطى صفر إذا اختار البديل الذي لا يشير إلى الإجابة الصحيحة للفقرة ، أي أن درجة الطالب على الفقرة الواحدة إما درجة واحدة أو صفر ، بمعنى آخر تراوحت درجة الطالب على الاختبار ككل من صفر إلى ثلاثين درجة.

٣- اختبار مهارات التفكير الناقد

استخدم الباحث اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، إذ يتكون الاختبار في صورته الأصلية من خمسة اختبارات فرعية (الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) لتقيس مهارات التفكير الناقد (Watson, 1991) وقام الحموري والوهر (الحموري، ١٩٩٨) بتعديل وتطوير الاختبار ليناسب البيئة الأردنية، وبالأخص طلبة الجامعة بحيث تكونت الأداة من (٦٠) فقرة وزعت بالتساوي على الأبعاد الخمسة للمقياس ليصبح كل بعد من أبعاد المقياس اختباراً منفصلاً يحتوي (١٢ فقرة)، كما قاما بإيجاد دلالات ثبات الاختبار بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية من خلال تطبيقه على طلبة الجامعة الهاشمية، وبذلك تكون الصيغة المعدلة لاختبار واطسون – جليسر لها من مؤشرات جيدة من الصدق والثبات. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بالتأكد من الصدق الظاهري بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقد جاءت ملاحظات لجنة المحكمين بسيطة، واقتصرت على تعديلات لغوية طفيفة جداً، وتم استخدام الطريقة النصفية لاستخراج دلالات ثبات الاختبار، فكانت قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان – بروان للاختبار ككل (٠.٨٣).

أما للاختبارات الفرعية فقد تراوحت بين (٠.٧٧ – ٠.٨٨) وتعد تلك القيمة مقبولة تسوغ باستخدام الاختبار في الدراسة الحالية.

٣- المادة التعليمية

تم تعليم أفراد المجموعة التجريبية المادة التعليمية بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية، حيث قام الباحث بتقسيم كل وحدة من وحدات المساق إلى عدة محاضرات صفية، إذ غطت الوحدة الأولى (مفاهيم التطور الذهني المعرفي) ست محاضرات صفية، وغطت الوحدة الثانية (المرحلة الحركية كمرحلة معرفية) ثلاث محاضرات صفية، بينما غطت مرحلة ما قبل العمليات المعرفية ثلاث محاضرات صفية، في حين غطت وحدة التطور اللغوي خمس محاضرات صفية، وغطت وحدة قياس التطور الذهني المعرفي ثلاث محاضرات صفية، أما وحدة الصف المنشط للتطور الذهني المعرفي فقد غطت ست محاضرات صفية، أي ما مجموعه (٢٦) محاضرة صفية، ومدة المحاضرة ساعة ونصف وكان يتم تدريس موضوعين في المحاضرة الواحدة، حيث قام الباحث بإعداد أوراق عمل خاصة بكل موضوع تعرض على الطلبة أثناء المحاضرة، وتتكون كل ورقة عمل من نص من الكتاب المقرر، ويتبع النص مجموعة من النشاطات التي تتطلب من الطالب كتابتها على ورقة خاصة بذلك ، كما تتضمن بعض النشاطات نقاشاً بين الطلبة من أجل تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث : التخطيط منفصلة، وفي موضوعات أخرى يتم تدريس مهارة

المراقبة منفصلة، وفي موضوعات أخرى يتم تدريس مهارة التقويم أيضاً، بالإضافة إلى ذلك كان يتم التدريس في بعض الموضوعات بشكل مكثف، إذ يدرس في الموضوع الواحد المهارات الثلاث معاً؛ ليستطيع الطالب الربط بين المهارات الثلاثة معاً. أما أفراد المجموعة الضابطة فقد قام الباحث بتدرّيسها المادة نفسها التي درّسها أفراد المجموعة الضابطة، ولكن بطريقة المحاضرة والنقاش وطرح الأسئلة.

إجراءات البحث

نفذت الدراسة وفق الخطوات التالية :

١- إعداد اختبار التحصيل.

٢- تطوير اختبار التفكير الناقد.

٣- إعداد المادة التعليمية وفق إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية.

٤- تعيين أفراد الدراسة : تم تعيين أفراد إحدى الشعبتين عشوائياً كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة.

٥- قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل القبلي يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٦/٩/٢٠، أي في المحاضرة الثانية على أفراد العينة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وفي اليوم نفسه ، ولم يتم التطبيق في المحاضرة الأولى؛ للتعرف على الطلبة وإيجاد التآلف المطلوب من جهة، وحتى يكتمل حضور جميع الطلبة من جهة أخرى.

٦- قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٦/٩/٢٥ على أفراد العينة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وفي اليوم نفسه.

٧- تم البدء بعملية التدريس بعد أسبوع من تطبيق الاختبارات، حيث درّس أفراد المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التدريس ما وراء المعرفية، في حين درّس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

٨- بعد الانتهاء من عملية التدريس أُعيد تطبيق اختبار التحصيل واختبار مهارات التفكير الناقد على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٦/١٢/٢٨م.

٩- قام الباحث بتصحيح الاختبارات القبلية والبعدية يدوياً وفق نموذج التصحيح الخاص بكل منهما.

تصميم البحث والمعالجة الإحصائية

استهدف البحث تقصي أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية على تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم مقارنة بطريقة التدريس التقليدية وعليه، فإن المتغير المستقل فيها هو إستراتيجية التدريس، ولها مستويان : أ) إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية. ب) الطريقة التقليدية. أما المتغيرات التابعة فهي :

أ) التحصيل. ب) التفكير الناقد.

وللإجابة عن سؤالي الدراسة، فقد جرى تحليل كل سؤال على حدة، باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم إجراء اختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في درجة تحصيل طلبة الجامعة في مساق النمو المعرفي عند الأطفال تعزى إلى إستراتيجية تدريس (ما وراء المعرفية، التقليدية)؟ وقبل الإجابة عن هذا السؤال، تم التأكد من التكافؤ القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بتطبيق اختبار التحصيل عليهما قبل البدء بعملية التدريس، ويبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات الطلبة المتحققة على اختبار التحصيل القبلي.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم(ت) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار(ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	١٠.٢٧	٢.٧	١١٨	١.٦٦	٠.٩٧٣	غير دالة
الضابطة	١٠.٣١	٢.٨				

يتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي بلغ (١٠.٢٧) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه (١٠.٣١)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على اختبار التحصيل القبلي، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) (١.٦٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥) ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين على اختبار التحصيل قبل البدء بعملية التدريس للمساق.

وللتعرف إلى أثر إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية على تحصيل المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي بعد الانتهاء من عملية تدريس المساق، كما تم إجراء اختبار (ت) للكشف عن دلالة

الفروق بين هذه المتوسطات. ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجوعة الضابطة) على اختبار التحصيل البعدي.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	٢٦,٢	٢,٤	١١٨	٧,٢٢	٠,٠٠٠	دالة
الضابطة	١٦,٩	٢,١				

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) (٢٦,٢) ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس التقليدية (المجموعة الضابطة) (١٦,٩)، حيث بلغت قيمة (ت) (٧,٢٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥). وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية (التجريبية)، إذ تفوق الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية (التجريبية) في التحصيل على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة). وعليه فإن الفرضية الأولى للدراسة : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة التحصيل في مساق النمو المعرفي عند الأطفال بين طلبة الجامعة الذين درسوا المساق باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية وطلبة الجامعة الذين درسوا المساق نفسه باستخدام الطريقة التقليدية ". فرضية مقبولة.

وعليه يمكن القول أن إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية تفوقت على الطريقة التقليدية في تحسين مستوى تحصيل الطلبة للمفاهيم الأساسية الواردة في مساق النمو المعرفي عند الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات ٣؛ ٤٥ ؛ ٤٦ ؛ ٤٧ ؛ ٤٨ ؛ ٤٩ ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تعلم أفراد المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية، التي تركز على استيعاب المفاهيم بصورة اعتمدت على التفكير والمناقشة والحوار والتساؤل الذاتي، وهذا ربما عمق مستوى الفهم لديهم، مقارنة مع الطريقة التقليدية التي تركز غالباً على استظهار

المعلومات والحقائق دون التركيز على كيفية بناء الحقائق والمفاهيم. بالإضافة إلى أن إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية تركز على العملية أكثر من الناتج، أي أن إستراتيجية ما وراء المعرفية لا تشمل ما فهمه الطلبة فقط، بل كيف توصلوا لهذا الفهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأن إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية تركز على توظيف العمليات المعرفية العليا، وهذا بدوره يؤدي إلى تعليم الطالب التفكير والتحكم به، وإدراكه لإمكاناته وقدراته العقلية.

وعلاوة على ذلك، فربما يكون استخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية أسئلة (ماذا أعرف عن الموضوع....؟) (وماذا أريد أن أتعلم عن..... ؟) من العوامل التي تساعد في تعمق فهم الطلبة وتنظيم معلوماتهم وفحص ما يتعلمونه ومتطلبات هذا التعليم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأن الطلبة الذين يدرسون بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية أكثر وعياً وإدراكاً لعملية تعلمهم وأسلوب تفكيرهم؛ إذ أنهم يتمكنون من إدراك المفاهيم والعلاقات بينها، كما تتمثل في أذهانهم، وذلك نتيجة قيامهم بأنفسهم بخطوات ضبط التنفيذ، بالإضافة إلى ذلك فإن المتعلم في إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية يعد مشاركاً نشطاً في عملية التعلم وليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات؛ والسبب في ذلك يكمن في أن تفاعل الطالب مع إستراتيجية ما وراء المعرفية، يؤدي إلى إدراك حقيقي قد يشكل له حافزاً للمثابرة والإصرار للوصول إلى فهم مقنع للمفاهيم، كما أن الأنشطة العقلية المتخللة لإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية مثل (شاهد، فكر، توقع، فسر) وكتابة التوقعات والنقاش الذي يجري حول هذه التوقعات ربما تزيد من فاعلية الطالب ومشاركته وإدراكه لما يجري حوله.

ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً، إلى أن الطلبة الذين يدرسون بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية تصبح لديهم مهارة التقويم البنائي، بمعنى تصبح لديهم القدرة على مراقبة ذاتهم وتقويمها بهدف تحديد مواطن الخطأ أو الصعوبة في تكوين المعنى من أجل تصحيح تعلمه، وذلك على عكس الطريقة التقليدية والتي غالباً ما يكون فيها التقويم من النوع الختامي ويقوم به المعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن الطلبة الذين يدرسون بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية يدركون عن وعي ما الذي عليهم أن يفعلوه عندما يفشلون في مهمة ما.

ويمكن تفسير ذلك بأن التفكير ما وراء المعرفي هو تفكير ذو رتبة عليا (Higher – order thinking) يتطلب الضبط النشط للعمليات المعرفية المتضمنة في التعلم، وتقويم التقدم نحو إتمام المهمة هي ما وراء معرفية في طبيعتها، وهذه جميعها عناصر تكاد تكون نادرة الوجود في الطريقة التقليدية في التدريس.

ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً، إلى أن التفكير ما

وراء المعرفي هو تفكير يتسم بالمعاودة بحيث يعطي للطلبة فرصاً ليعاودوا تفكيرهم ؛ إذ يمكنهم ذلك من ربط ما يتعلمونه (المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة)، وتوقع المعلومات اللاحقة، وهذا يتفق مع المبدأ الذي اقترحه جونز وزملاؤه ١ بأن التعلم يمر في مراحل لكنه مع ذلك يتسم بالمعاودة.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تنمية التفكير الناقد تعزى إلى إستراتيجية تدريس (ما وراء المعرفية، التقليدية)؟.

وقبل الإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء الإحصائيات اللازمة للتأكد من التكافؤ القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ؛ وذلك بتطبيق اختبار التفكير الناقد عليهما قبل البدء بتدريس المساق، ويبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات الطلبة المتحققة على اختبار التفكير الناقد القبلي.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	٢٣.٩١	٤.١٥	١١٨	٤.١١	٠.٨١٥	غير دالة
الضابطة	٢٣.٦٤	٤.١٦				

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد القبلي بلغ (٢٣.٩١) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (٢٣.٦٤)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على اختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) (٤.١١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥) ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين على اختبار التفكير الناقد قبل البدء بتدريس المساق.

وللتعرف إلى أثر إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية على أداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد مقارنة بأداء المجموعة الضابطة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد البعدي (بعد الانتهاء من تدريس المساق)، كما تم إجراء اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات. ويوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين الطلبة الذين درسوا

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	٤٦.٨٧	٢.٩١	١١٨	٦.٢٠	٠.٠٠٠	دالة
الضابطة	٢٨.١٦	٣.٤٧				

بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية على اختبار التفكير الناقد البعدي.

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) (٤٦.٨٧) ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) (٢٨.١٦)، حيث بلغت قيمة (ت) (٦.٢٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥). وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) ؛ إذ تفوق الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) في اختبار التفكير الناقد البعدي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة). وعليه فإن الفرضية الثانية للدراسة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في تنمية التفكير الناقد بين طلبة الجامعة الذين درسوا مساق النمو المعرفي عند الأطفال باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية والطلبة الذين درسوا المساق نفسه باستخدام الطريقة التقليدية" . فرضية مقبولة.

وعليه يمكن القول أن إستراتيجية ما وراء المعرفة تفوقت على الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هانلي ٥٠ التي أجريت على طلبة الجامعة ولكن ببرامج تدريبية وليست على محتوى دراسي معين.

ويعزو الباحث سبب تفوق إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية على إستراتيجية تدريس التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة إلى المهارات الأساسية المشتركة بين النوعين من التفكير، فالتقويم مثلاً يعدّ مهارة أساسية من مهارات التفكير ما وراء المعرفي، إذ يتطلب من الطالب تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة النتائج ، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها، في حين أن التفكير الناقد بحد ذاته هو نوع من أنواع التفكير التقويمي، فهو القدرة على تقييم الدقة في الموضوع المطروح ، وكذلك القدرة على التحقق من

الشيء، أو تقويمه، بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء هرم بلوم أيضاً، إذ أن التفكير ما وراء المعرفي هو تفكير ذو رتبة عليا، أي بمعنى آخر يتطلب مستويات عقلية عليا (التحليل والتركيب والتقويم). هذا وقد ارتبطت بعض تعريفات التفكير الناقد بهرم بلوم أيضاً، فأشار بعض الباحثين إلى أن التفكير الناقد يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم وهي: التحليل، التركيب، التقويم ١؛ ٢؛ ٤؛ ١٤. وعلاوة على ذلك، فإن التفكير ما وراء المعرفي يشير إلى وعي الفرد قدراته وعملياته العقلية وبمعلوماته أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة، وهذا الوعي يُعد مطلباً أساسياً للتفكير الناقد، فالتفكير الناقد تفكير معرفي وهو العملية العقلية الواعية والموجهة، والتأملية والتي تهدف إلى تقويم الآراء واستدلال والقدرة على التحليل، وإدراك التناقضات، بهدف اتخاذ قرار صحيح في النهاية. ونتيجة لذلك، يرى نيلسون ٨ أن التفكير ما وراء المعرفي ضروري لتنمية مهارات التفكير الناقد؛ إذ يهدف التفكير ما وراء المعرفي إلى أن يصبح المتعلم واعياً لعملياته المعرفية، ومدركاً لخطوات تفكيره أثناء التقدم في المهمة، وعليه يضيف مارشال بأنه إذا أردنا أن ننمي التفكير الناقد لدى الطلبة، علينا تدريبهم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي؛ بالإضافة إلى ذلك، يؤكد فاسيون ٤١ أن التفكير الناقد هو جزء من عمليات التفكير العليا، ويعدّ التفكير ما وراء المعرفي من أهم عمليات التفكير العليا.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية، وتدريب طلبتهم على استخدام المهارات ما وراء المعرفية.

٢- إعادة تقويم المساقات التعليمية بما يتفق مع هذه الإستراتيجية، بحيث يتم تضمنيها الأنشطة والممارسات التي تنمي مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

٣- إجراء دراسات مشابهة على عينات أخرى من طلبة الجامعة وعلى أنماط أخرى من التفكير.

ملحق: الاختبار التحصيلي

ادرس العبارات التالية بدقة ، ضع إشارة (x) داخل المربع الذي يشير إلى رمز الإجابة الصحيحة وذلك على نموذج الإجابة المرفق

١- يطلق على الصورة الإجمالية الذهنية لحالة المعرفة الموجودة لدى الطفل بـ:

أ) المفهوم. ب) الصورة الذهنية .

ج) المخططات العقلية . د) البنية المعرفية .

٢- يستخدم مفهوم .... بشكل واسع ليدل على أية عملية تحدث داخل الذهن.

أ) الخطة . ب) المعرفة .

ج) البنية المعرفية. د) الصورة الذهنية .

٣- ترادف الخطة مصطلح .... لدى الطفل .

أ) المعرفة . ب) البنية المعرفية.

ج) المفهوم . د) الصورة الذهنية.

٤- يطلق على العملية التي يأخذ بها الطفل الأحداث الخارجية والخبرة ويوحدها مع أنظمته الموجودة لديه في بنائه المعرفي بـ:

أ- المواءمة. ب- التمثل.

ج- التوازن. د- التنظيم.

٥- إن عملية إدماج الفرد الموضوعات أو الخبرات الجديدة في مخططاته الذهنية على صورة بنى معرفية ، هي وجهة نظر:

أ) بياجيه . ب) برونر.

ج) فلافل. د) اوسوبل.

٦- إن العملية التي يغير بها الطفل من مخططاته الذهنية الداخلية الموجودة لديه لكي تتناسب مع الواقع بطريقة أحسن هي :

أ) المواءمة. ب) التمثل.

ج) التوازن. د) التنظيم.

٧- يطلق على الميل الذاتي الذي يشكل استعداد يجعل الطفل يقوم بأحداث الترابط بين المخططات بشكل أكثر كفاءة بـ:

أ) المواءمة. ب) التمثل.

ج) التوازن. د) التنظيم.

٨- تعد عملية .... هدف التطور المعرفي.

أ) المواءمة. ب) التمثل.

ج) التوازن. د) التنظيم.

٩- إن ميل الطفل إلى أن يضع في تصوره أو اعتباره عده مظاهر أو ملامح للموقف في نفس الوقت . هو طفل يسعى للوصول إلى حالة من :

أ) التمركز المعرفي. ب) اللاتمركز المعرفي.

ج) التوازن المعرفي. د) التنظيم الذاتي المعرفي.

١٠- يطلق على الحالة التطورية الذهنية المعرفية إلى يمر بها الطفل بـ

أ) المرحلة . ب) العملية .

ج) الخبرة . د) جميع ما ذكر صحيح .

١١- الخصائص التالية (نشاط انعكاسي ، بحث ذاتي ، تنسيق ، تجريب) هي من خصائص مرحلة :

أ) الحس- حركية . ب) ما قبل العمليات .

ج) العمليات المادية . د) العمليات المجردة .

١٢- اللغة غير مرتبطة بالمنطق من درجة نظر بياجيه في مرحله :

أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات.

ج) العمليات الكادية . د) العمليات المجردة.

١٣- المنحى الذي يرى بأن الذكاء ثابت نسبياً وانه في معظمه مورث هو

أ) منحنى بياجيه . ب) منحنى السيكولوجي.

ج) منحنى المقاييس النفسية . د) ب+ج.

١٤- الافتراض بان ما يغيب عن العين يغيب عن الذهن ، يمثل أطفال المرحلة :

أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات.

ج) العمليات المادية. د) العمليات المجردة.

١٥- أي من الآتية من خصائص أطفال مرحلة ٩ شهور-١٢ شهر :

أ) ممارسة الأداء للمتعة. ب)الاحتفاظ بالهدف في الذهن.

ج) توازن بعض الأفعال المنعكسة. د) ردود الفعل الدائرية الثانوية.

١٦- إن تقدم عملية الضبط المعرفي وانخفاض درجة العشوائية في السلوك ، من خصائص أطفال مرحلة :

أ) الميلاد - ستة أسابيع. ب) ستة أسابيع- خمس شهور.

ج) تسعة شهور- ١٢ شهر. د) ١٢ شهر- ١٨ شهر.

١٧- إذا رأى الطفل أن الأم ذهبت للمستشفى وأنجبت طفلاً ، فان الأب إذا ذهب لزيارة المستشفى فانه سينجب طفلا هو تفكير :

أ) توفيقي . ب) استدلال انتقال.

ج) التزامات بيئية . د) لا شيء مما ذكر .

١٨- أي من الآتية ليست من مظاهر مرحلة ما قبل العمليات :

أ) الحسية . ب) السير العكسي والمقلوبية .

ج) الاحتفاظ . د) لا شيء مما ذكر .

١٩- تفكير الطفل المتمثل بان كل شيء موجود حولنا هو من صنع الانسان وانه موجود لخدمة الإنسان، هو مثالاً على :

أ) الإحيائية. ب) الاصطناعية.

ج) المقلوبية. د) الحسية.

٢٠- إن اعتقاد الطفل أن الشمس تسمع ما نقول هو الطفل ذو خاصية :

أ) إحيائية. ب) اصطناعية.

ج) معكوسية. د) مقلوبية.

٢١. يطلق على البنى المعرفية التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية بـ:

أ) الكفاءة اللغوية. ب) التنظيم المؤجل.

ج) الأداء. د) التقليد المؤجل.

٢٢- يطلق على مفهوم المونولوج بـ:
أ) تكرار الحديث. ب) إعادة الحديث.
ج) الحديث الاجتماعي. د- الحديث مع الذات.

٢٣- يظهر الحديث المتمركز حول الذات في مرحلة:
أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات.
ج) العمليات المادية. د) العمليات المجردة .

٢٤ - التسلسل والتصنيف من خصائص مرحلة :
أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات.
ج) العمليات المادية د) العمليات المجردة .

٢٥- يطلق على مرحلة الروضة مرحلة:
أ) ما قبل المفاهيم. ب) التخمين والحدس .
ج) أ+ب . د) لا شيء مما ذكر صحيح .

٢٦- المرحلة اللغوية التي يتشكل فيها التزييف الحسي هي مرحلة:
أ) الحس- حركية اللغوية. ب) ما قبل العمليات اللغوية.
ج) العمليات المادية اللغوية. د) العمليات المجردة اللغوية.

٢٧- إن تحدث الطفل مع العصى التي يضعها بين رجليه ويناديها ويتعامل معها وكأنها حصان وهو الفارس برأسه العالي ، وهو يعلم انه لا يقود إلا عصى يدل على:
أ) اللعب الحسي. ب) اللعب الرمزي.
ج) اللعب المجرد. د) لا شيء مما ذكر.

٢٨- المثال في السؤال السابق يكمن في مرحلة:
أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات .
ج) العمليات المادية. د) العمليات المجردة .

٢٩- يفشل الأطفال في فهم لغة بعضهم البعض قبل السادسة من العمر بسبب :

أ) الأنانية . ب) الغيرة .

ج) التمركز حول الذات . د) لا شيء مما ذكر.

٣٠- تكمن القيمة التربوية للمعالجة الحسية بـ:

أ) تقليل التصورات المشوهة في ذهن الطفل لأشياء قد يعرفها ولا يستطيع وصفها

ب) لتقليل الفترة الزمنية المتخللة بين عمليتي التمثل والمواءمة

ج) أ + ب

د) لا شيء مما ذكر

انتهت الأسئلة

نموذج الإجابة

رقم الفقرة	أ	ب	جـ	د	رقم الفقرة	أ	ب	جـ	د
١					١٦				
٢					١٧				
٣					١٨				
٤					١٩				
٥					٢٠				
٦					٢١				
٧					٢٢				
٨					٢٣				
٩					٢٤				
١٠					٢٥				

١١					٢٦				
١٢					٢٧				
١٣					٢٨				
١٤					٢٩				
١٥					٣٠				

المراجــــــــع

أولاً: المراجع العربية

أبو عليا، محمد والوهر، محمود. "*درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقويمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها*". دراسات، *العلوم التربوية*، ٢٨، ع ١، (٢٠٠١)، ١ – ١٤.

جروان، فتحي. *تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي ، ١٩٩٩م.

جونز، بيــه فــلاي، وايتماري بالنسكار، ودونا، أنجل ، وإيلين، كار . *التعلم والتعليم الاستراتيجيان : التدريس المعرفي في مجالات المحتوى*. ترجمة عمر حسن الشيخ، معهد التربية، الأونروا اليونسكو. عمان ـ الأردن ، ١٩٨٨م.

الحموري، هند، ومحمود، الوهر. *قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع امتحان الثانوية العامة*. دراسات العلوم التربوية، ٢٥، ع١، (١٩٩٨) ٦٧- ٨٢.

الخطيب، غــديـر . *أثر طريقة التدريس المعرفية وما وراء المعرفية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للمعرفة الرياضية*، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

رضوان، محمــد. *المقارنة بين أثر استخدام إستراتيجيات الإدراك فوق المعرفي في المجموعات التعاونية واستخدام طريقة العرض لاوزيل في الصف التقليدي في قدرة الطلاب على تعميم المفاهيم العلمية*، رسالة ماجستير غير منشورة عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

الرواشدة، إبراهيم. *أثر النمط المعرفي وبعض إستراتيجيات التعلم فوق المعرفية في تعليم طلبة الصف الثامن الأساسي للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، عمان :الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

زيتون، عايش . *أساليب تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

العيسوي، شادن. *أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع*. رسالة ماجستير، غير منشورة،

عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠١م.

قطامي، يوسف. نمو الطفل المعرفي واللغوي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

نمروطي، أحمد والشناق، قسيم. "*أثر استخدام إستراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم*". دراسات: *العلوم التربوية*، ٣١،ع١، (٢٠٠٤م)، ٥٤-٦٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Jarman, R. and Vavrik, J. "Metacognition and Frontal Lobe Processes : At the Interface of Cognitive Psychology and Neurophysiology Genetic, Social and General Psychology". *Monographs*, 121 (2),(1995),155 – 211.

Reynolds, R. and Wade, S. "Thinking about Thinking : Reflections on Metacognition". *Harvard Educational Review*. 56, No.3 ,(1986), 307 – 317.

Flavell, J. 'Metacognition and Cognitive Monitoring : A New Area of Cognitive Development Inquiry". *American Psychologist*, 34,No.1,(1979), 906 – 911.

Nelson, T. *Metacognition : Core Readings*. Boston Allyn and Bacon,1992.

Reader, L. . *Implicit Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ : Elbaum,1996.

Garner, R. *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ : Ablex,1987.

Borkowski, J and Pressley, M. " Spontaneous Strategy use : Perspective from metacognitive theory". *Intelligence*, 11,No.2,(1987),61 – 75.

Bruer, J. *Schools for Thought*. Cambridge, Mass : Mit press,1995.

Sternberg, R. *Beyond IQ*. New York : Cambridge University Press,1985.

Schraw, G. & Dennison, R. "Assessing metacognitive awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19 ,No. 3 , (1994),460 – 475.

Ormrod, J.. *Educational Psychology : Principles and Application*. New York, Merrill, an Imprint of Prentice Hall, Ohi,1998.

Panaoura, A. & Philippou, G. "The developmental change of young Pupils' metacognitive ability in mathematic in relation to their cognitive abilities". *Cognitive Development*, 2 ,No.1 ,(2006), 205 – 245.

Livengston,A.(1997).Metacognition:An Overview.Internet Document http:// ww.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metaco.htm.

Pintrich, P. "The Role of Metacognition knowledge in Learning, Teaching, and Assessing". *Theory into Practice*, 41,No. 4 ,(2002), 220 – 225.

Nelson, T & Narens, S. "Metamemory : Atheoretical framework and new findings". *The psychology of Learning and Motivation*. 62, No.2,(1990), 97 – 122.

Woolfolk, A. *Educational Psychology*. Prentice – Hall, inc,1995.

Marzano, R. *Tactics for thinking*. Aurora Co. Midcontinent Regional Educational Laboratory,1989.

Baker, L & Brown, A. Metacognitive Skills and Reading. *Handbook of Reading Research*. New York : Longman ,1984.

Jacobs, J. & Paris, S. "Children's Metacognition about Reading : Issues of Definition, Measurement, and Instruction". *Educational Psychology*, 22,No.1,1987 , 255 – 278.

Schraw, G. "Promoting General Metacognition A awareness". *Instructional Sciences*, 26,No.2,(1998), 113 – 125.

Schraw, G. and Craham, T. "Helping Gifted Students Develop Metacognition Awareness." *Proper Review*, 4 ,No.3,(1997), 17-35.

Alexander, M & Schwanenflugel ." Development of Metacognition in gifted Children : Directions for future research". *Developmental Review*, 15,No.2,1995,1-73.

Sternberg, R."Inside intelligence". *American Scientist*,74,No.3,1986, 137 – 143.

Pressley, M & Ghatada, E. Self – regulated learning : Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25 ,No. 5 ,(1990) 19 – 33.

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. *How People Learn : Brain, mind, experience and school*. Washington, D C: National Academy Press,2000.

Vovides, Y. *Investigating Learning from Hypermedia Via the Implementation of a Computer – based Metacognition Training Regimen and Hypermedia Program*. Unpublished PhD, Thesis, University of Iowa,2005.

Chiang, L. *Enhancing metacognitive skills through learning contracts*. Paper Presented at the annual meeting at the Mid – Westren Educational Research Association, Chicago,1998. (Eric Document Reproduction Services No. ED425154).

El–Hindi, A. "Connecting reading and writing : College Learners Metacognitive Awareness". *Journal of Developmental Education*, 21 ,No.2,(1997), 10–17.

Commander, N & Valeri – Gold, M. The Learning Portfolio Available tool for Increasing metacognitive awareness. *The learning Assistance Review*, 6 ,No.2,(2001), 5 – 18.

McKeachie, W. *Learning and Sudy Strategies : Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. New York : Academic Press,1988.

Nist, S. What the literature Says about Academic literacy. Journal of Reading,8,No.2,(1993), 11 – 18.

Oxman, W & Barell, J. Reflective Thinking in Schools : A Survey of Teacher Perception. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, ED,1983, 246–067.

Gerlid, D.(2003). Critical Thinking. Retrieved.Internet Document http//www.chss.Montclair.edu/net/critical thinking.html/.

Elder, L. & Paul, R. "Critical Thinking : Thinking to Some Purpose". *Journal of Developmental Education*. 25 ,No.1 , (2001),40 -48.

Facione, P. (1998). Critical Thinking : what it is and why it Counts. Internet Document: http://www.calpress.com/resource

Watson, G. & Glaser, E. Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal, New York :Harcourt,Brace,(1991).

Flavell, J. *Metamemory*. In R. V. Kail, Jr., and J. W. Hangen, Eds., Perspectives on the Development of Memory and Cognition. Hillsdale, NJ : Erlbaum,1977.

Blank, L. "A metacognitive Learning Cycle : A Better Warrant for Student Understanding". *Sceince Education*, 84 ,No. 4,(2000), 86 – 506.

Zan, R. "A metacognitive Intervention in Mathematics of University leve"l. *Journal of Mathematics Education in Science and Technology*,31,No.1,(2000), 143 – 150.

Hanley, G. "Teaching Critical Thinking : Focusing of Metacognitive Skills and Problem Solving". *Teaching of Psychology*, 22 ,No. 1 ,(1995), 68 – 71

The Effect of Using a Metcognitive Teaching Strategy in University students' Achievement and Developing Their Critical Thinking Skills.

Ahmed F.Al-Alwan
Assistant Professor ,Dept.of Special Education,College of Educational Sciences,
Al-Hussein Bin Talal University, Ma'an ,Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of using a metacognitive teaching strategy in University students' achievement and developing their critical thinking skills, compared with the traditional method of teaching. The sample of the study consisted of (120) male and female students from the cognitive children development course in AHU.

The classes in this sample were randomly divided into two groups : One is experimental and the other is controlled. The experimental group was taught the course by using a metacognitive teaching strategy, while the controlled group was taught the same course by using the traditional method. (Watson – Glaser) for critical thinking test and the achievement test Prepared by the researcher were applied pre and post the experiment. The researcher used means, standard deviations, and t-test available in
(SPSS) software. Results revealed that there were significant statistically differences between the experimental and control groups in the post – test due to teaching method in favor of the experimental group who taught by using metacognitive strategy on achievement and developing critical thinking skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م (٢١)، العلـــوم التربوية والدراسات الإسلامية. (٢)، ص ص٣٣٩-٣٥٩ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

المقومات المعنوية للمجتمع المسلم في ضوء سورة الحجرات

يحيى ضاحي علي شطناوي

أستاذ مساعد، قسم أصول الدين، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

جامعة اليرموك. إربد. الأردن

(قدم للنشر في ٨/ ٢/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/٩/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى بيان أهمية المقومات المعنوية في بناء المجتمع المسلم واستقراره، وأنها الركيزة الأساسية لتقدمه وتواصل نموه، وتبقى المقومات المادية روافد إضافية، لكنها ليست أساسية في تماسك المجتمع، بل ربما كانت عقبة في طريقه الحضاري وجاذبا يشده للوراء.

وعرضت الدراسة لأنموذج حي من خلال سورة الحجرات، التي تحدثت عن أهم مقومات المجتمع المعنوية، حيث قام بالفعل مجتمع الصحابة على أساس من هذه المقومات، فمثّل خير جيل لخير أمة أخرجت للناس، على الرغم من قلة الموارد والإمكانات.

المقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

فإن أي مجتمع له مقومات وركائز تحدد معالمه وموقعه بين أمم الأرض، وتحكم أفراده، ليبقى قويا متماسكا، ابتداء بالعقيدة التي توجد وحدة الفكر بين أفراده وجماعاته، مرورا بالتشريعات التي تحكم تصرفات أفراده - وفق أنظمة يقوم بالإشراف على تنفيذها قيادة راشدة - وانتهاء بالأخلاق التي تضمن سلامة التعامل بين الأفراد.

والمجتمع المسلم أحد هذه المجتمعات له مقوماته ومكانته، قد هيأه بها رب العزة، ورباه عليها من خلال كتابه الكريم وسنة نبيه المطهرة.

ومن فضل الله تعالى على الأمة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قام بنفسه ببناء المجتمع الإسلامي الأول، وعلمنا كيف يتكون المجتمع وما المقومات التي يجب أن تتوافر فيه.

ومن السور التي كان لها دور في تربية المجتمع المسلم وبيان مقوماته، سورة الحجرات التي تحدثت عن أبرز المقومات المعنوية، فأظهرت مكانته وحددت معالم مسيرته، فكانت جديرة بمزيد عناية من خلال دراسة مستقلة، فبرزت فكرة هذا البحث الموسوم بـ: "المقومات المعنوية للمجتمع المسلم في ضوء سورة الحجرات".

ولا شك أن العلاقات المعنوية التي تقوم على المودة والرحمة بين أفراد المجتمع هي التي يقوم عليها بنيان الجماعات الإنسانية، وهي التي تشبه السور المنيع الذي يحمي المجتمع.

هدف البحث

يهدف البحث إلى:

- إبراز معالم المجتمع الحق الذي بناه النبي صلى الله عليه وسلم، لكي نرى الأسس التي توافرت فيه.
- الوقوف على مقدار تطبيق تلك المعايير في واقعنا المعاصر، أملا في استدراك النواقص والوصول إلى المجتمع الأمثل بحول الله وقوته.

إشكالات الدراسة

تكمن إشكالات الدراسة في الإجابة على الأسئلة الآتية:

هل المقومات المعنوية أهم من المقومات المادية لتماسك المجتمع؟

هل المقومات المادية كافية لإقامة مجتمع فاضل ينعم بالأمن والاستقرار؟

هل للدين أثر في احترام القانون، وهل القوانين وسلطة الحكومات كافية لإقامة مجتمع راشد؟

هل يتميز المجتمع المسلم عن المجتمعات الأخرى؟

منهج الدراسة

تقوم الدراسة على المنهج الاستقرائي، وذلك باستقراء آيات السورة الكريمة، ثم استنباط المقومات المعنوية من خلالها، وإدراج الآية موضع الشاهد تحت كل مقوم، دون التقيد بترتيب آيات السورة.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي أفردت سورة الحجرات بالدراسة، أو تحدثت عن المجتمع وأسسه بشكل عام، ومن أبرزها:

١- سورة الحجرات، دراسة تحليلية، للأستاذ الدكتور محمد علي حجازي، وقد سلك المنهج التحليلي في دراسته لآيات السورة من حيث المعاني اللغوية والمباحث البلاغية ووجوه القراءات، ويقع الكتاب في ٢٤٢ صفحة من القطع المتوسط.

٢- نظرات في سورة الحجرات، لمحمد محمود الصواف، وهي عبارة عن نظرات ألقاها المؤلف على السورة الكريمة، فأبرز الآداب العالية والمثل النيرة التي تقود الإنسانية إلى الكمال والعلياء، وذكر أهم أغراض السورة ثم بدأ بشرح آيات السورة آية آية، ويقع الكتاب في ١٩٢ صفحة من القطع الصغير.

٣- في ظلال الحجرات، لمحمد علي قطب، وقد قسم السورة إلى مقاطع، وبدأ بشرح آيات المقطع بعد أن يضع عنوانا له يكون في العادة كلمة من آيات ذلك المقطع، ثم يذكر خواطره حول الآيات، ويقع الكتاب في ١٢٠ صفحة من القطع الصغير.

٤- تأملات في سورة الحجرات، لصفوت عبد الفتاح محمود، وقد فسر السورة الكريمة آية آية، مبينا أسباب النزول والمسائل التي يستنبطها من الآية، وإذا كان في الآية حكم فقهي فإنه يتوسع فيه، ويذكر بعض الأمور التاريخية، مثل حديثه عما جرى بين علي ومعاوية رضوان الله عليهما، ويذكر بعض اللطائف المستنبطة، ويقع الكتاب في ١٥٢ صفحة من القطع المتوسط.

٥- المجتمع الإسلامي: أسس تكوينه- أسباب ضعفه- وسائل نهضته، للدكتور أحمد شلبي، وقد استعرض أحوال العالم قبل بعثة النبي صلى الله عليه وسلم، ثم تحدث عن تكوين الفرد المسلم قبل الهجرة وبعدها، مبينا أسس تكوين المجتمع الإسلامي من المسجد والمؤاخاة والقدوة الحسنة والنظام الإقتصادي مع مقارنته بالنظامين الرأسمالي والشيوعي، ثم تحدث عن أسباب ضعف العالم الإسلامي، وأخيرا وسائل نهضته، ويقع الكتاب في ٣٤٩صفحة من القطع المتوسط.

٦) قواعد البناء في المجتمع الإسلامي، للدكتور محمد السيد الوكيل، حيث ذكر الأسس التي تشد أركان المجتمع الإسلامي، مثل العقيدة ووحدة الفكر والمحبة والتعاون والاهتمام بالنشء، وتحدث عن مراحل التربية وما يعترضها من مشكلات، ثم ذكر الروابط الدينية والاجتماعية، ويقع الكتاب في ١٦٨صفحة من القطع المتوسط.

وبعد البحث والتحري لم أقف على دراسة خصصت المقومات المعنوية بحديث مستقل، فكانت فكرة هذا البحث أملا في خدمة هذا الجانب ليضاف إلى الجهود السابقة.

خطة البحث

اقتضت طبيعة البحث أن يتكون من مقدمة وتمهيد وخمسة مطالب وخاتمة

المقدمة، وتحوي: أهداف البحث، وأهميته، وإشكالاته، والدراسات السابقة، ومنهجه، وخطة الدراسة

التمهيد: بيان مصطلحات البحث

المطلب الأول : المقوم القيادي

المطلب الثاني: المقوم الاجتماعي

المطلب الثالث: المقوم الأخلاقي

المطلب الرابع: المقوم الإيماني

المطلب الخامس: المقوم النفسي

الخاتمة: النتائج والتوصيات

والله نسأل أن يكون العمل خالصا لوجهه الكريم ومنه سبحانه نستمد العون والسداد.

التمهيد

يرى الباحث أن من المناسب إلقاء بعض الضوء على الكلمات الواردة في عنوان البحث لمعرفة المراد منها، فالمقومات جمع مقوم وهي: المبادئ أو الأصول أو الركائز التي يقوم عليها المجتمع وهي كثيرة[١]، والمعنوية: كلمة محدثة تعني غير المادية المحسوسة، (مصطفى، ١٩٨٦م).

وأما المجتمع فيعرفه علماء الاجتماع بأنه عبارة عن: جماعة منظمة من الناس مرتبطة بروابط تضامنية في شكل أنساق للحياة، تقام لتوفير إمكانية التفاعلات الطبيعية من خلال نظم تضمن لهم توفير متطلبات حياتهم والدفاع عن أنفسهم.

وقيل هو: نسق مكون من العرف المنوع، والإجراءات المرسومة، ومن السلطة والمعونة المتبادلة (الجولاني، ١٩٩٧م).

(١) من هذه المقومات: التوحيد والأخوة والعدل والمساواة والحرية ووحدة الأرض واللغة والتاريخ والمصالح، ولن يتطرق الباحث إلى الحديث عن كل المقومات لأن الدراسة مقتصرة على المقومات من خلال سورة معينة.

ويمكن تعريفه باختصار: كل نسيج مكون من صلات اجتماعية. (المصري، ١٩٨٦م).

وحديثنا هنا عن المجتمع المسلم الذي يستمد تصوراته من كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، ويمكن تعريفه بأنه: ذاك المجتمع الذي يتميز عن المجتمعات الأخرى بنظمه الخاصة وقوانينه القرآنية وأفراده الذين يشتركون في عقيدة واحدة ويتوجهون إلى قبلة واحدة.(٥، ص١٧)

وأما سورة الحجرات فهي السورة التاسعة والأربعون في ترتيب سور القرآن الكريم، وهي سورة مدنية باتفاق أهل العلم، وقد نزلت في السنة التاسعة للهجرة، وسميت بهذا الاسم في جميع المصاحف وكتب السنة المطهرة، وهي أول المفصل عند الشافعية وأحد الأقوال عند المالكية والحنفية (البقاعي، ١٩٩٢م) ويبلغ تعداد آياتها ثماني عشرة آية، تحمل في ثناياها معاني جليلة وحقائق كبيرة تفوق حجمها، واختصت بخمسة نداءات للمؤمنين من بين تسعة وثمانين نداء في القرآن كله، ونداء واحد للناس من بين ثمانية عشر نداء.

ولاسم السورة الكريمة دلالة على مضمونها، إذا إن الحجرات جمع حُجْرة وهي الرقعة من الأرض المحجورة بحائط يحوطها، وتسمى حظيرة الإبل بالحجرة، (الفيروزآبادي، ١٩٨٧م مادة (حجر)) وفائدة الحجر المنع، إذ الحجر على مكان ما يحفظ

متاعه من العبث والضياع، ومن ذلك حِجْر إسماعيل.

وكذا المجتمع المسلم له مقومات تحفظه، وتمنع أفراده من الزيغ والانفلات، حتى يظل مجتمعا مبنيا على قواعد راسخة، تجعل من العسير على الخارجين عليه اختراقه والتعدي عليه.

وأطلق اسم الحجرات على السورة مراعاة لحجرات النبي صلى الله عليه وسلم التي ذكرت في السورة، فإن تسمية سور القرآن يراعى فيها مضمونها الذي ذكر فيها من نادر أو مستغرب أو بما هو مشتهر فيها. (الزركشي، ....).

والحجرات بيوت النبي صلى الله عليه وسلم التي يسكنها ويأوي إليها وتجمعه بأهله، والسورة تنبه على أن لهذه البيوت حرمات يجب أن تصان، وآداب يجب أن تراعى، ومن لم يحافظ عليها فلا عقل له.

وبعد هذا التمهيد المختصر يبدأ الباحث بالحديث عن المقومات المعنوية التي ذكرت في سورة الحجرات تحديدا، حتى لا نخرج عن عنوان البحث.

المطلب الأول: المقوم القيادي

لابد لأي مجتمع من قيادة رشيدة تسوس أفراده، وتسخر جميع طاقاتها لحمايتهم، وبالتالي تكون أوامرها محل تقدير وقبول لدى الناس، في ضوء قواعد الشرع الحنيف، وبغير ذلك ستعم الفوضى أرجاء المجتمع.

ونظرا لأهمية ذلك الأمر فقد عنيت الشريعة بتنظيم علاقة الراعي بالرعية، فأشارت السورة الكريمة لهذا المقوم عند قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُقَدِّمُواْ بَيْنَ يَدَيِ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٞ ١ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَرۡفَعُوٓاْ أَصۡوَٰتَكُمۡ فَوۡقَ صَوۡتِ ٱلنَّبِيِّ وَلَا تَجۡهَرُواْ لَهُۥ بِٱلۡقَوۡلِ كَجَهۡرِ بَعۡضِكُمۡ لِبَعۡضٍ أَن تَحۡبَطَ أَعۡمَٰلُكُمۡ وَأَنتُمۡ لَا تَشۡعُرُونَ ٢﴾ (الحجرات: ١- ٢).

وتصدير الخطاب بالنداء يدل على أهمية الأمر وضرورة الاعتناء به، كما أن وصف المخاطبين بالإيمان يشعر بعلو شأنهم وإشعارهم بضرورة التقيد التام بالأمر وعدم الإخلال به. (الألوسي، ١٩٨٥م)

وقد تعددت الأقوال في سبب نزول الآية الأولى(الطبري، ١٩٨٦م)، ولكن أيا كان السبب فقد حصل تقدم بين يدي الله ورسوله من قِبل بعض الأصحاب، وأرشدت الآيات إلى وجوب اتباع النبي صلى الله عليه وسلم والاقتداء به مهما كانت الظروف، وعدم الاحتجاج بأي سبب ولو كان من وجهة نظرهم وجيها.

ويلحظ أن النداء الأول يهدف إلى تقرير جهة القيادة ومصدر التلقي، بينما يهدف الثاني إلى تقرير ما ينبغي لتلك القيادة من أدب وتوقير، وكلا الندائين يعد أساسا لكافة التوجيهات والتشريعات التي ستأتي في السورة الكريمة (قطب، ١٩٨٦م).

ولاشك أن هذا أساس مهم للمجتمع المسلم ومقوم لا يمكن التغاضي عنه، فلكي تنضبط أحواله وتسير أموره نحو التقدم والرقي، لابد من قيادة تسوس أموره بالعدل والإنصاف، ولابد من سماع ما يصدر عن تلك القيادة من تعليمات وتنفيذها، وبذلك يعلو كعب المجتمع ويجد له موقعا بين سائر المجتمعات.

والآيات الكريمة وإن تحدثت عن الآداب مع القيادة المتمثلة في رسول الله صلى الله عليه وسلم، فإن ذلك يستتبع مراعاة ذلك مع قيادات الأمة، كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡ ﴾ سورة النساء آية٥٩، فإذا ما حكم الولاة بالحق والعدل فحق على الرعية السمع والطاعة، بل تصبح تلك الطاعة قربة يتقربون بها إلى الله تعالى، ولا يحتالون عليها بشتى الوسائل، كما هو الشأن مع القوانين الوضعية، وهذا أمر بيّن لا يخفى، ويمكن لأي منصف أن يقارن بين سلوك الفرد في الحالين، ليجد الالتزام من عدمه، وكذا مقارنة سلوك المسلم وغير المسلم، ليجد التزام الأول بالأوامر الشرعية عن طواعية مع عدم وجود رقابة، واحتيال الثاني على قوانين بلده إذا ما غابت الرقابة، ومن خير ما يمثل به في هذا المقام: المقارنة بين تحريم الإسلام للخمر و مشروع الحكومة الأمريكية لمنعه في بدايات القرن العشرين، ففي الحالة الأولى رأى الناس مدى استجابة الصحابة للأمر بالسرعة الفائقة ودون أية تكاليف تذكر، بينما في الحالة الأخرى بذلت الحكومة الأمريكية النفقات الباهظة وفرضت الغرامات وسجنت العديد من الناس، لينتهي المشروع في نهاية المطاف إلى الفشل الذريع مما اضطر الحكومة أخيرا لسحبه من أساسه،(الندوي، ١٩٦٥م) وكذلك ما تناقلته وسائل الإعلام من زيادة عدد الجرائم بعد انقطاع التيار الكهربائي عن مدينة نيويورك الأمريكية عدة ساعات، لأن أجهزة الإنذار تعطلت، ورأت الشرطة أنها عاجزة عن السيطرة على الوضع، وما ذاك إلا لأن الرقابة البشرية ضعيفة، ولأن التزام الناس بالقانون كان بدافع الخوف وليس بدافع الإيمان، وفرق كبير بين الدافعين، فإن الذي يؤدي واجبه خوفا من السجن أو العقوبة المالية، لا يلبث أن يهمله متى اطمأن إلى أنه سيفلت من طائلة القانون، وهذا مشاهد في قضايا كثيرة على صعيد الحياة العملية، فتجد سائق المركبة يتقيد بإشارات المرور إذا شعر أن أحدا يراقبه، وإذا خلا له الأمر لا يأبه لقواعد المرور، وتجد من يقلل من دخله ليتهرب من دفع الضريبة المترتبة عليه، وهكذا في أمور كثيرة معروفة لدى الناس، يحتالون بشتى الوسائل على تلك الأنظمة، بينما تجدهم في أوامر الشرع يتقيدون بها دون رقابة، فتجد الشخص يسأل عن مقدار الزكاة المترتبة عليه ويذكر جميع ما يملك عن طواعية، ويخرج صدقة الفطر، ويلتزم بالصيام حتى لو كان وحده لا يطلع عليه أحد.

وأما الصحابة الكرام رضوان الله عليهم فقد كان امتثالهم لأوامر قائدهم صلى الله عليه وسلم،

مضرب الأمثال، ونال إعجاب العدو قبل الصديق، فعلى سبيل المثال نجد معاذ بن جبل رضي الله عنه يقدّم كتاب الله وسنة رسوله على رأيه واجتهاده لما بعثه النبي صلى الله عليه وسلم إلى اليمن قاضيا[٢]. فقد روى الترمذي وأبو داود بسندهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لما أراد أن يبعث معاذا إلى اليمن، قال: كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟ قال: أقضي بكتاب الله، قال: فإن لم تجد في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: فإن لم تجد في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا في كتاب الله؟ قال: أجتهد برأيي ولا آلو، فضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم صدره، وقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي رسول الله" (١٤، ص٢٣٣حديث رقم ١٣٢٧، و١٥، ص٨٣٠ رقم٣٥٩٢)

قال الإمام ابن كثير معلقا على حديث معاذ: "فالغرض منه أنه أخر رأيه ونظره واجتهاده إلى ما بعد الكتاب والسنة، ولو قدمه قبل البحث عنهما لكان من باب التقديم بين يدي الله ورسوله" (ابن كثير، ١٩٨٧م).

وإن وجود الأنظمة والأحكام مع وجود الأفراد لا يشكل مجتمعا. ما لم تنفذ هذه الأنظمة وتطبق على الأمة، وما لم تباشر الأمة العمل بما فيها وتدير حياتها على وفق ما تدعو إليه، وما لم تمكن الأمة لهذه النظم من الاستقرار في الداخل والدفاع عنها عند مهاجمتها من الخارج (البهي، ١٩٨٥م).

كما ينبغي أن ينشغل أفراد المجتمع بالعمل الجاد الهادف دون إشغال قياداتهم بأمور لا طائل من الخوض فيها أو إضاعة الوقت في الحديث عن أمور لم يحن وقتها بعد، فإن لدى الأمة الإسلامية من القضايا المهمة الشيء الكثير، لأنها المستخلفة في الأرض والوارثة لدين الله تعالى (كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله) سورة آل عمران آية١١٠

وهذا يفسر لنا كيف ظل ذلك المجتمع قويا منيعا، وكيف تحطمت على أسواره كل المؤامرات الداخلية والخارجية، ولم تتسرب أيا منها إلى صدور أفراده.

ولهذا كان من الأهمية بمكان قيام المجتمع المسلم على أرض الواقع ليراه الآخرون ويكون أنموذجا حيا يمكنهم من السير على منهاجه، وهذا أجدى نفعا وأعمق أثرا وأفضل دعاية يمكن تقديمها للإسلام تفوق

---

(٢) وهكذا كان منهج الصحابة الكرام، فمثلا في حجة الوداع كان النبي صلى الله عليه وسلم يسألهم عن اليوم الذي هم فيه والشهر والمكان، وهم يعلمون الجواب، غير أنهم تخوفوا من أن تكون الإجابة فيها نوعا من التقدم بين يدي الله ورسوله، فما زادوا على قولهم: الله ورسوله أعلم، بل إنهم رضوان الله عليهم كانوا يفرحون بمجيء الأعرابي يسأل النبي صلى الله عليه وسلم ليستفيدوا الجواب، لأنهم كانوا على غاية من التحرج في طرح السؤال.

مئات المرات ما يقوم به الخطباء والوعاظ والمحاضرون في هذا المجال، على عِظم ما يقوم به هؤلاء الكرام.

المطلب الثاني: المقوم الإيماني

بعد الأدب مع القيادة لابد من تشريعات يسير عليها الإنسان في حياته عمليا، تكون بمثابة المنارة التي تنير له طريقه إلى السعادة والرفعة، دون الركون إلى الأقوال والشعارات.

قال تعالى: ﴿ ۞ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا ۖ قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَـٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَـٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ۖ وَإِن تُطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ لَا يَلِتْكُم مِّنْ أَعْمَـٰلِكُمْ شَيْـًٔا ۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿١٤﴾ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا۟ وَجَـٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّـٰدِقُونَ ﴿١٥﴾ ﴾ (الحجرات: ١٤- ١٥).

جاءت هذه الآيات لتسهم في إعلاء رفعة المجتمع عن طريق بيان أصول الإيمان الصحيح وأثره في تطبيق الأحكام التشريعية، والإشارة إلى أن التغني بالشعارات البراقة لا يغني شيئا، ولابد من بروز الأفعال الحقيقية على أرض الواقع التي ترفد المجتمع بالفاعلية الإيجابية.

وهو منهج فريد في بيان ما يجب على الأفراد من عمل، وما لهم من حظوة نتيجة تلك الأعمال، فالله تعالى لا يضيع عمل عامل ولا ينقص منه، بل يبارك فيه ويضاعفه أضعافا كثيرة.

وتناولت الآيات الحديث عن فئة من المجتمع تفاخرت على رسول الله صلى الله عليه وسلم بإسلامها، وامتنت عليه بهذا، متناسية أنها هي نفسها المغبوطة بهذه الهداية وأن نفع ذلك يعود عليها في الدنيا والآخرة.

وعليه، لا يكفي إدعاء الإيمان، دون أن يكون لهذا الإدعاء ما يدعمه من الأفعال الحقيقية التي يظهر أثرها واضحا في جميع أركان المجتمع، إذ لابد من إيمان حقيقي لا يرد عليه شك ولا ارتياب، ولا يتلجلج فيه القلب والشعور، والذي ينبثق منه الجهاد بالمال والنفس في سبيل الله، (قطب، ١٩٨٦م) وهذا بدوره يعلمنا أن المجتمعات لا تبنى ولا تزدهر إلا بالكد والتعب النابعين من شعور كل فرد بمسؤوليته وإتقانه لعمله، ولذا كان النبي الكريم صلى الله عليه وسلم يحذر صحابته من الركون للجدل العقيم الذي لا يثمر عملا حقيقيا على أرض الواقع، وينهى عن الإغراق في الأمور الفرعية التي لا ينبني عليها كبير فائدة، والأحاديث في هذا كثيرة منها ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " ما نهيتكم عنه فاجتنبوه وما أمرتكم به فافعلوا منه ما استطعتم، فإنما أهلك الذين من قبلكم كثرة مسائلهم واختلافهم على أنبيائهم" (مسلم، ١٩٧٨).

إن "المؤمن بالله غير المرتاب بوعده ووعيده يكون له سائق من نفسه إلى طاعته، إلا أن يعرض له ما يغلبه عليها أحيانا من ثورة شهوة أو سورة غضب، ثم لا يلبث أن يفئ إلى أمر الله ويتوب إليه مما عرض له" (٢٠، ج٩، ص٥٨٨)، فالحافز الذي تحدثه العقيدة أقوى من أي حافز آخر، وهو ما يفسر لنا

بوضوح وجلاء كيف أن ذلك المجتمع الذي لم يكن عدد أفراده يزيدون عن مائتي إنسان مستضعف قبل الهجرة النبوية، قد استطاع بعد أقل من ربع قرن أن يحول تلك المجتمعات المترامية في جزيرة العرب إلى مجتمع مسلم واحد، ويصهرها في بوتقة واحدة!.

وما ذاك إلا لأن القوم قد طبقوا روح الإسلام في واقعهم، وأخذوا على عاتقهم نشر رسالته العالمية التي تقوم على تعبيد الناس لربهم الذي خلقهم، وتحريرهم من الجهل وعبودية البشر، تلك الرسالة البعيدة عن المطامع الذاتية والمنافع الشخصية.

إنه بحق ذلك المجتمع الحي، الذي قامت العلاقات بين أبنائه على أساس القيم السليمة، وهو يشبه بهذا البذرة الحية التي تملك القدرة على امتصاص ما حولها. (المدرسي، ١٩٨٢م).

والناظر في أرجاء الكون يجد بعض المجتمعات التي ينشغل أتباعها بإطلاق الشعارات والهتافات ويقدمونها على العمل الجاد، فتراها بعد حين لا تصمد أمام هزة تعصف بكيانها، وهو ما رأيناه واقعا في مجتمعات المعسكر الشرقي التي كانت تدور في فلك الإتحاد السوفياتي السابق، فما إن حانت الفرصة حتى انطلق الناس من عقالهم غير آبهين بتلك الشعارات ولم يقيموا لها وزنا، فكانت النقمة عظيمة على العهد السابق الذي أشغلهم بالشعارات الجوفاء والأفكار التي لم يكن لها نصيب على أرض الواقع.

المطلب الثالث: المقوم الاجتماعي

يتكون المجتمع من أفراد يحرصون على مجتمعهم مثل حرصهم على حياتهم، ويتفاعلون معه بإيجابية، ولا يتصور اعتزالهم له إلا في حالات شاذة ووضع غير سليم.

وفي هذه الحالة من التفاعل والاحتكاك يغدو تصور المجتمع خاليا من كل عيب أو تنازع بين أفراده ضربا من الخيال، وتصورا خاطئا لا يمكن أن يتحقق إلا في ظل النظرات الفلسفية المثالية الخيالية، لأن هذا يخالف طبيعة البشر وتفاوتهم في تقبل التعاليم وتنفيذ الأحكام وتجاذب معاني الخير والشر، وتصارع الشهوات والأشواق الروحية، (الخياط، ١٩٨٦م) وبما أن الحضارة الراقية هي التي ترتقي بالفرد والمجتمع معا، فقد شرع الله تعالى وسائل وقائية تحمي المجتمع من التفكك والتمزق، وهو ما يؤكد على واقعية القرآن الكريم، ومن هذه الوسائل:

أولاً: وجوب التثبت من الأخبار قبل الاعتماد عليها.

قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمًۢا بِجَهَـٰلَةٍ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَـٰدِمِينَ ٦ ﴾ (الحجرات: ٦)

هذا مبدأ عام للتثبت من الأخبار والتريث قبل إصدار الأحكام المسبقة، وبخاصة إذا كان ناقل الخبر تعتريه ريبة، وبهذا نمنع إطلاق الأخبار على عواهنها دون تمحيص، ونعزز من تماسك المجتمع، ولأهمية هذا

الأمر وخطورته جاء التأكيد عليه في مواطن عدة في الكتاب والسنة مثل قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَـٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾ ﴾ (الإسراء: ٣٦)

والراصد لأحوال المجتمعات يجد حجم المعاناة التي تنشأ عن التسرع في تصديق الأخبار والحكم بموجب ذلك، ثم تكون الحسرة والندامة ساعة فوات الأوان، فكان منهج الإسلام حكيما لحماية المجتمع ومنعه من الانزلاق والتشتت. (٢٢، ص٥٣- ٥٤)

والأمر في قوله تعالى (فتبينوا) عام لجميع المؤمنين وفي مختلف العصور والدهور وعلى مختلف مراتب المسؤولية، كما يلحظ أن الأمر محصور بالتبين والاستيثاق، وليس برد الخبر على الإطلاق، وعلى المجتمع أن ينظر في القرائن الملابسة للخبر، وإمكانية قبوله حتى لا تضيع حقوق وترد أخبار صحيحة، (ابن القيم، ١٩٧٨م) كما أن قوله تعالى (إن جاءكم) يشير إلى قلة وقوع ذلك، ثم كيف يتمكن الفاسق من المؤمن الفطن ويخبره بنبأ يأخذه على علاته ودون تحقق من أمره؟ وإذا حصل ذلك فإنه من القليل النادر، (الحرازي، ١٩٨١م) وهو ما ينبغي أن يكون، حيث أفراد المجتمع قد أوصدوا أبوابهم أمام تلك المقولات.

"وبذلك فإن الشريعة الإسلامية قد أخذت الحيطة- حفظا لسلامة المجتمع- من جانبين: جانب المتكلم إذ أمرته بالصدق وحذرته من الكذب ونبهته إلى عظم إثمه وجريرته، وجانب السامع إذ أمرته بالتثبت والتأكد مما يسمع وحذرته من أن يسارع إلى تصديق كل ما قد يبلغه فيقع في ندامة من أمره".(٢٥، ص٣٨)

وبهذا يكون المجتمع قد أرسى قاعدة صلبه في أساس بنائه الشامخ.

ثانياً: وسائل فض المنازعات الداخلية

قال تعالى: ﴿ وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱقْتَتَلُوا۟ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَهُمَا ۖ فَإِنۢ بَغَتْ إِحْدَىٰهُمَا عَلَى ٱلْأُخْرَىٰ فَقَـٰتِلُوا۟ ٱلَّتِى تَبْغِى حَتَّىٰ تَفِىٓءَ إِلَىٰٓ أَمْرِ ٱللَّهِ ۚ فَإِن فَآءَتْ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَهُمَا بِٱلْعَدْلِ وَأَقْسِطُوٓا۟ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴿٩﴾ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿١٠﴾ ﴾ (الحجرات: ٩- ١٠)

الأصل في المجتمع المسلم أنه مجتمع نظيف، يعرف أتباعه حدود الله، وكل فرد يعرف ما له وما عليه، لكن طبيعة البشر التي لا تخلو من سلبيات، وبحكم غواية الشيطان، يمكن للشر أن يتسرب لبعض الأفراد، ولهذا كان الإسلام واقعيا في تشريعاته حين توقع حصول الخلاف والخصام والاقتتال بين أولئك في بعض الأحيان، ولم يفترض حياة مثالية لا تشوبها شائبة، فوضع حلولا عملية لفض النزاع ، وكلّف مجموع الأمة أن تقوم بمهمة الإصلاح بين الفئتين المتنازعتين وفق منهج ثابت، وإذا رفضت إحداهما فإنها تكون قد حكمت على نفسها بالبغي، وعلى الجميع حينئذ مقاتلتها بإذن من الإمام، (الطيري، ١٣٢٩) لإعادتها إلى الصواب مع

احتفاظها بوصف الإيمان، واختصاص هذه الحالة الطارئة ببعض الأحكام الخاصة – كعدم الإجهاز على الجريح وقتل الأسير وتعقب المدبر- (ابن العربي، ١٩٧٤م) في حال نشوب القتال أملا في استمالة الباغي إلى صف الجماعة الأم، وكل ذلك من أجل المصلحة العليا للمجتمع حفاظا على وحدته الاجتماعية من التفرق والتشرذم.

إن مثل هذه الحلول تحمي مقومات المجتمع كي لا تعصف بكيانه النزاعات الداخلية التي تعد بحق أخطر من الاعتداء الخارجي في كثير من الأحيان، لكونها تنخر في جسمه نخر السوس في الخشب.

ولهذا نقول يجب على المسلمين وجوبا كفائيا فض النزاع مهما كلف ذلك من جهد ووقت، وتجنب الحياد السلبي، إذ لو اعتزل عقلاء القوم كل خلاف ولزموا منازلهم لما أقيم حق ولا أبطل باطل، ولكانت الفرصة سانحة أمام السفهاء لاستحلال الأموال وسفك الدماء وإثارة الفتنة في المجتمع.

قال الإمام القرطبي : " في هذه الآية دليل على وجوب قتال الفئة الباغية المعلوم بغيها على الإمام أو على أحد من المسلمين، وعلى فساد قول من منع من قتال المؤمنين واحتج بقوله عليه السلام "قتال المؤمن كفر" ولو كان قتال المؤمن الباغي كفرا لكان الله تعالى قد أمر بالكفر، تعالى الله عن ذلك..."(٢٧، ج١٦، ص٢٠٨)

وقال ابن العربي :"وهذا القتال فرض على الكفاية إذا قام به البعض سقط عن البعض الباقين". (ابن العربي، ١٩٧٤م).

وأمر القتال بين المؤمنين وإن كان يحصل فينبغي أن يكون نادرا، ولذا جاء التعبير بقوله "وإن"، كذلك قال تعالى"من المؤمنين" ولم يقل "منكم" تنبيها على قبح ذلك وتنزيه المخاطبين عن أن يقع ذلك منهم، كما يقول السيد لعبده: إن رأيت أحدا من غلماني يفعل كذا فامنعه، فيصير بذلك مانعا للمخاطب عن ذلك الفعل بالطريق الحسن، كما عبر القرآن بلفظ الماضي في قوله (اقتتلوا) و(بغت) دون المضارع حتى لا يدل على التجدد والاستمرار، وليدل على مسارعة القوم لفض النزاع. (الرازي، ١٩٨١م).

ويشار هنا إلى أن قتال الفئة الباغية مرهون بانتهائها عن العدوان وليس جزاء لبغيها كحد الخمر مثلا الذي يقام على مرتكبه وإن ترك الشرب. (البروسوي، د.ت).

ويلحظ في الآية أن الصلح في الموضع الثاني قُيِّد بالعدل دون الموضع الأول، ولعل ذلك تنبيه لولاة الأمر بأن لا يبقى في نفوسهم حقد أو ضغينة على تلك الفئة الباغية فيجوروا في الحكم،(البروسوي، ....) وهذا معنى دقيق يعزز مكانة المجتمع ويقضي على أي مظهر من مظاهر الضعف الذي يمكن أن يتسلل إلى بنيانه الشامخ.

والعدل من مقومات الدولة الإسلامية، بل هو ركن مهم للدول غير المسلمة، ولكنه في المجتمع الإسلامي مضمون لكل من يعيش تحت لوائه، بصرف النظر عن عقيدته أو جنسه أو لونه، وهو منهاج عام وخطة ثابتة، وليس مجرد حوادث فردية هنا وهناك، وهو شهادة الله تعالى لذاته والملائكة وأولي العلم، قال تعالى (شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم قائما بالقسط لا إله إلا هو العزيز الحكيم) سورة آل عمران آية١٨، ووصيته سبحانه لنبيه صلى الله عليه وسلم حيث قال (وقل آمنت بما أنزل الله من كتاب وأمرت لأعدل بينكم) سورة الشورى آية١٥، كما أمر به المؤمنين حتى مع أعدائهم فقال جل شأنه (يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون) سورة المائدة آية٨، فحاز المجتمع المسلم قصب السبق وديمومة هذا الخلق العظيم، لأنه الميزان الحقيقي لرقي الأمم وتحضرها.

وبعد هذا يجئ التعبير اللطيف (إنما المؤمنون إخوة) ليؤكد على قوة الآصرة التي تربط أفراد المجتمع المسلم حتى لو اختلفوا، وهي رابطة تفوق رابطة أخوة الدم والنسب، لأن هذه الأخيرة سببها الأب الموجب للحياة الفانية، بينما أخوة الدين سببها الإيمان الموجب للحياة الأبدية في الجنة. (حجازي، ١٩٩٠م).

وهو معنى ظاهر في أحكام الإسلام، إذ لو كان هناك أخوان شقيقان، أحدهما مسلم والآخر كافر، ثم مات أحدهما، فلا توارث بينهما.

المطلب الرابع: المقوم الأخلاقي

الأخلاق في الإسلام جزء لا يتجزأ من أحكام الشريعة، لأنها أوامر ونواه بخطاب من الله جل شأنه لعباده، ولكن إفرادها بحديث مستقل من باب الاهتمام والعناية بها. (شقرة، د.ت).

وجاءت الإشارة لجملة من هذه الأخلاق عند قول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ وَلَا نِسَآءٞ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيۡرٗا مِّنۡهُنَّۖ وَلَا تَلۡمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلۡأَلۡقَٰبِۖ بِئۡسَ ٱلِٱسۡمُ ٱلۡفُسُوقُ بَعۡدَ ٱلۡإِيمَٰنِۚ وَمَن لَّمۡ يَتُبۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ١١ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجۡتَنِبُواْ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعۡضَ ٱلظَّنِّ إِثۡمٞۖ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغۡتَب بَّعۡضُكُم بَعۡضًاۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمۡ أَن يَأۡكُلَ لَحۡمَ أَخِيهِ مَيۡتٗا فَكَرِهۡتُمُوهُۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٞ رَّحِيمٞ ١٢ ﴾ (الحجرات: ١١- ١٢)

إن كرامة الفرد المسلم من كرامة المجموع، ولمز أي فرد هو لمز لذات الشخص الذي قام بالفعل، فالجماعة واحدة كالجسد الواحد، ولا أدق من تعبير القرآن (ولا تلمزوا أنفسكم)، كما أن القيم الحقيقية ليست تلك القيم الظاهرة التي يراها الرجال في أنفسهم

أو تراها النساء في أنفسهن، فميزان الله تعالى يختلف عن موازين الناس.

قال القرطبي: " وبالجملة فينبغي ألا يجترئ أحد على الاستهزاء بمن يقتحمه بعينه إذا رآه رثّ الحال أو ذا عاهة في بدنه أو غير لبيق في محادثته، فلعله أخلص ضميرا وأنقى قلبا ممن هو على ضد صفته، فيظلم نفسه بتحقير من وقره الله، والاستهزاء بمن عظمه الله..."(القرطبي، ١٩٢٨م).

والسخرية آفة خطيرة ، تحمل في طياتها استعلاء وكبرياء ونفسية مريضة غير سوية، واعتراضا على خلق الله، ولا يرتضيها الإيمان، ولا تقرها التقوى، الأمر الذي من شانه تفكيك عرى الانسجام بين أفراد المجتمع، وجعل القلوب متنافرة والنفوس متباغضة، ويكفي المتلبس بهذه الأفعال زجرا أن القرآن الكريم وصفه بالظلم.

وأما التنابز بالألقاب فهو صفة جاهلية وفدت إلى المجتمع المسلم الذي ينبغي أن يخلو من هذه النقيصة، وإذا قام بها أحد أفراد المجتمع فعلى الآخرين تنبيهه وتسديده وإرشاده بالتي هي أحسن، من باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ومن آداب المؤمن مع أخيه أن لا يظن به الظن السيئ النابع عن هواجس وشبهات وشكوك، بل عليه أن يحسن الظن به ما أمكنه ذلك، ويستثنى من هذا الأمر من كانت سيرته غير مرضية.

وهذا يعني أن لا يؤخذ الناس بالظنة، ولا يحاكمون لمجرد الاشتباه، بل هم أبرياء مصونة حقوقهم وحرياتهم، ما لم يظهر عكس ذلك.

ومن الضمانات التي تجعل المجتمع يسير على أحسن حال، نهي أفراده عن التجسس، الذي يفضي بطبيعة الحال إلى تتبع عورات الناس وكشف خباياهم، فللناس حرياتهم وحرماتهم التي لا يجوز انتهاكها بحال من الأحوال ، وهذا من شأنه أن يديم الثقة المتبادلة بين أفراد المجتمع ويحفزهم على النشاط والطمأنينة والفاعلية الإيجابية.

وحول هذا الموضوع يقول سيد قطب: " ففي المجتمع الإسلامي الرفيع الكريم يعيش الناس آمنين على أنفسهم، آمنين على أسرارهم، آمنين على عوراتهم، ولا يوجد مبرر – مهما يكن – لانتهاك حرمات الأنفس والبيوت والأسرار والعورات، حتى ذريعة تتبع الجريمة وتحقيقها لا تصلح في النظام الإسلامي ذريعة للتجسس على الناس، فالناس على ظواهرهم، وليس لأحد أن يتعقب بواطنهم، وليس لأحد أن يظن أو يتوقع، أو حتى يعرف أنهم يزاولون في الخفاء مخالفة ما، فيتجسس عليهم ليضبطهم، وكل ما له عليهم أن يأخذهم بالجريمة عند وقوعها وانكشافها، مع الضمانات الأخرى التي ينص عليها بالنسبة لكل جريمة". (خطي، ١٩٨٦م).

ويشار هنا إلى أن القرآن قد نهى عن كثير من الظن، ليحتاط في كل ظن ويتأمل في الأمر، فقد يكون بعض الظن مباحا في حدود ضيقة وظروف خاصة.

وجاء ضمن الآداب الكريمة التي تعلي من رفعة المجتمع النهي عن الغيبة، وهي ذكرك أخاك بما يكره، ووصفها القرآن بوصف منفر تشمئز منه النفوس، بحيث تجعل كل من عنده أدنى بصيرة يتورع قبل الإقدام على هذا الفعل الشنيع الذي يشبه أكل لحم أخيه الميت.

إن تلك الأخلاق الكريمة والمثل العليا إذا تم تطبيقها على أرض الواقع، فستؤدي إلى جعل أفراد المجتمع يعيشون باطمئنان وأمان لا حدود لهما، ويعزز إنتماءهم لمجتمعهم، وبالتالي يتعاونون جميعا في رفع شأنه وإعلاء مكانته، ولا يقبلون النيل منه بأي حال من الأحوال. وبخلاف ذلك فإن مقومات المجتمع تتداعى، ويصبح الفرد عامل هدم من الداخل، بل إنه قد يحبذ احتلال الأجنبي لبلاده.

"إن الانحراف في الأفراد يمكن تقويمه بسهولة عندما يفطن له، وعندما يصح عزم الأمة على التخلص منه، أما بعد أن يستشري ويصبح مرضا مستوطنا فإنه ينخر في كيان المجتمع حتى يتركه أثرا بعد عين، وهنا يفقد المجتمع كل مقومات الحضارة الإنسانية، وكل إمكانيات التقدم والرقي، لهذا كانت نظرة الإسلام إلى المجتمع نظرة واقعية تبدأ من الأفراد فتهتم بهم، وتضع البرامج لتربيتهم وتقويمهم، وتتحسس على الدوام أحوالهم وأخبارهم، لأن هذه كلها اهتمامات ينظر إليها الإسلام من حيث كونها واجبات لا يجوز التقصير فيها، ومن خلال هذه الاهتمامات يمكن تشخيص حال المجتمع والحكم عليه، والوقوف على مدى تقدمه وتطوره، أو انحداره وتأخره" (الوكيل، ١٩٨٦م).

ونلحظ اهتمام القرآن الكريم بالفرد وبالمجتمع على حد سواء وبشكل متوازن، دون تغليب جهة على أخرى، وهكذا الحضارة الراقية ترتقي بالفرد والمجتمع، ولا يرتقي المجتمع ما لم يرتق أفراده. (التومي، ١٩٨٦م).

المطلب الخامس: المقوم النفسي

إن تبادل المشاعر ليس عملا فرديا ولا جزئيا، بل هو عمل جماعي، لا يتحقق إلا بتعاون كافة الأطراف الاجتماعية على عدم ممارسة ما من شأنه أن يؤذي الأفراد نفسيا ومعنويا.

وإن سكينة النفس هي الينبوع الأول للسعادة، وليس من مصدر للسعادة سوى تقوى الله سبحانه، ولو نظرنا لوجدنا أن أكثر الناس قلقا وضيقا هم المحرومون من نعمة التقوى، على الرغم من الملذات الوفيرة التي تحيط بحياتهم.

وجاء قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ (الحجرات: ١٣) ليذكر

بأصل النوع الإنساني، إذ لا مسوغ إطلاقا للتباهي والتعالي وإزدراء الآخرين، لأن الجميع ينتسبون إلى أصل واحد، فأبوهم واحد، وأمهم واحدة، وأصلهم التراب، ولا فضل لعربي على أعجمي ولا لأحمر على أسود إلا بالتقوى، ففيم التكبر والافتخار! وبدلا من التباهي حث على التعارف والتعاون.

وقد كان العرب يكثرون من التفاخر بالآباء والأجداد، ووصل بهم الأمر لفعل ذلك بعد الانتهاء من مناسك الحج (ابن كثير، ١٩٨٧م) فنهاهم الله تعالى عن هذا الصنيع وأمرهم بذكر الله تعالى مصدر عزهم وفخرهم، فقال سبحانه: ﴿ فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا ﴾ (سورة البقرة: ٢٠٠).

والمجتمع المسلم في خطابه لا يقتصر على أتباعه فحسب ولا يقوم على العنصرية والقومية، بل يعم البشرية فاتحا لها ذراعيه لتستفيد من منهجه الرباني، وليعيش الجميع في سلام ووئام، والآيات الكريمة والأحاديث النبوية في هذا الشأن كثيرة، وواقع المجتمع يشهد بذلك، ولك أن تنظر إلى ركنين من أركان الإسلام على سبيل المثال وهما الصلاة والحج لترى كيف يقف الجميع - الغني والفقير، العربي والأعجمي، الرئيس والمرؤوس- سواسية في صف واحد ومكان واحد.

قال تعالى: ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ سورة الأعراف آية١٥٨، وقال جل شأنه: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا (١) ﴾ سورة النساء آية١، وقال سبحانه: ﴿ لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ (٨) ﴾ (سورة الممتحنة آية ٨).

وأما على صعيد الحياة العملية فيكفينا تلك الكلمة التي ما زال صداها يتردد في كل جنبات الدنيا، والتي أطلقها الخليفة العادل عمر بن الخطاب رضي الله عنه مخاطبا بها واليه على مصر حين تعدى ابنه على أحد الأقباط هناك فخاطبه قائلاً: متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا، وستبقى تلك الكلمة شاهدة على نصاعة القيم الحقيقية التي تحلى بها ذلك المجتمع، وتدل من جهة أخرى على زيف ادعاءات بعض الدول المعاصرة في مجال حقوق الإنسان.

ومثل هذا الخلق الحميد- عدم التمييز- يحيي في النفوس الحب والمودة، ويحرر النفس من أدران الجاهلية والتعصب الأعمى الذي كان متفشيا قبل مجيء الإسلام وما زال في بعض المجتمعات الشاردة عن منهج الله، والتي تدعي التقدم والحضارة، حتى أصبح الشعار السائد: انصر أخاك ظالما أو مظلوما، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، فصحح الإسلام ذلك المفهوم حينما أوضح أن نصرة الظالم تكون بردعه عن ظلمه.

وفي المجتمع المسلم كذلك لا فرق بين الرجل والمرأة في التكاليف الشرعية، فالمحسن له أجره والمسئ عليه وزره، بغض النظر عن جنسه، وكفاءة المرء هي المقياس، إذ قد يسبق الرجل وقد تسبق المرأة ولا دخل لصفات الذكورة والأنوثة في تقديم أو تأخير، وهذا يعد ميزة للنظام الإسلامي يتميز بها عن الأنظمة الأخرى التي لا تقيم وزنا للمرأة، وفي الوقت نفسه يسهم في رفد المجتمع بطاقات هائلة طالما ظلت معطلة، ويجعل التعامل على أساس من التكامل والتنافس البنّاء البعيد عن التشاحن والإقصاء.

ومتى استقرت النفس البشرية واطمأنت وكانت راضية ونالت التقدير، فإنها تسهم في رفد مجتمعها بالطاقات الهائلة والإبداعات المتفتقة، وتشعر بالانتماء الحقيقي النابع من الوجدان، وتتهيأ للدفاع عن مجتمعها إذا تعرض لعاديات الزمان ببذل الغالي والنفيس.

إن الرضا النفسي مقوم أساسي في تماسك المجتمع، ولا ينكر أهميته إلا جاهل أو منتفع، ولهؤلاء نقول انظروا للمجتمعات – القديم منها والحديث- التي حكمت بالحديد والنار ماذا حل بها وماذا كان مصيرها؟، ولكم أن ترجعوا لسجلات القضاء الأمريكي حين برأت المحكمة هناك أفرادا من الشرطة البيض الذين قاموا بضرب أحد المواطنين السود، فما كان من السود إلا إن قاموا بمظاهرات عارمة أجبرت المحكمة على إعادة المحاكمة.

وما تزال مثل هذه القضايا قنابل موقوتة تهدد أكبر مجتمع متقدم من الناحية المادية، لتقول للجميع: إن المقومات الحقيقية لبقاء أي مجتمع هي المقومات المعنوية، ولا أدل على هذا الكلام من أن المجتمعات المسلمة وعلى الرغم من تعرضها للنكبات المتوالية والحروب الطاحنة من أعدائها، إلا أنها ما زالت تحافظ على كينونتها، ولم تستأصل شأفتها، ولم تهتز أنظمتها، ولم يؤثر ذلك على تماسكها الاجتماعي، وما كان ذلك ليتحقق لولا فضل الله تعالى أولا، ثم لما تتمتع به من رصيد في منظومة القيم المعنوية الذي ما زال يعد مصدرا من مصادر قوتها على الرغم من انحساره في بعض الأوقات، وصدق الله العظيم القائل: ﴿ وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ ۚ لَوْ أَنفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مَّا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ ۚ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٦٣﴾ ﴾ (الأنفال: ٦٣).

وهكذا أسهمت السورة الكريمة في بث مجموعة من الآداب والأحكام بشكل مختصر تمثل جملة من المبادئ تعمل على حفظ وحدة المجتمع وتحميه من الانحدار، وتجعل له كلمة مسموعة بين المجتمعات الأخرى، ولولاها ما كان له شأن يذكر، وهذه هي المقومات المعنوية، مع أننا لا نقلل من أهمية المقومات المادية، ولكنها ليست كل شيء، بل ربما كانت عامل هدم للمجتمع كما حصل مع الأقوام السابقة مثل قوم لوط وعاد وثمود وغيرهم، وما سيحصل مع كل قوم لا يقيمون للمقومات المعنوية وزنا.

ولعل الناظر في المجتمعات الغربية المعاصرة

وبخاصة المجتمع السويدي يلحظ بوادر الشقاء وظهور الأمراض النفسية والعصبية والجنسية، على الرغم من الموارد المادية الوفيرة، وفتح باب الحريات على مصاريعها لأفراد المجتمع (٣٣، ص٣٢- ٣٣). فما تفسير ذلك يا ترى؟

لاشك أن البعد عن المنهج الرباني هو السبب الحقيقي، قال تعالى: ﴿ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ أَعْمَىٰ ﴿١٢٤﴾ قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِىٓ أَعْمَىٰ وَقَدْ كُنتُ بَصِيرًا ﴿١٢٥﴾ قَالَ كَذَٰلِكَ أَتَتْكَ ءَايَـٰتُنَا فَنَسِيتَهَا ۖ وَكَذَٰلِكَ ٱلْيَوْمَ تُنسَىٰ ﴿١٢٦﴾ ﴾ (سورة طه: ١٢٤- ١٢٦)، وقال جل شأنه (وعد الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم وليمكنن لهم دينهم الذي ارتضى لهم وليبدلنهم من بعد خوفهم أمنا يعبدونني لا يشركون بي شيئا ومن كفر بعد ذلك فأولئك هم الفاسقون) (سورة النور: ٥٥)

وهنا نقول إن المجتمع المسلم الذي يحقق شروط الاستخلاف سيبقى قويا عزيزا لا تضره الهزات التي يتعرض لها، وهو غير قابل للاندثار، ولا تنطبق عليه مقولة ابن خلدون في أعمار الدول[٣] (ابن خلدون، ١٩٨٤م).

لكن السؤال الذي يفرض نفسه بعد هذا كله، هل مجتمعنا المعاصر يمكن أن تكون له الريادة على الرغم من تلك المشكلات الكثيرة والمعقدة؟

والجواب وبكل ثقة، نعم! بشرط أن يشترك جميع أفراد المجتمع في تحقيق التقدم والازدهار، وأن يحسنوا التعامل مع قانون الأسباب والمسببات الثابت، الذي تُحكم به مجتمعات الدنيا كلها، كافرها ومسلمها دون محاباة، فإن مجتمعنا يملك رصيدا من المقومات المعنوية التي تكفل له الحصانة من الاندثار والتفكك، إضافة إلى مقومات مادية لا يستهان بها، بل أكثر مما يمتلكه أي مجتمع آخر، ولكن الحل يكمن في العقلية التي تدار بها أمور المجتمع.

ولابد من إزالة صورة الانفصام النكد التي يعيشها مجتمعنا المعاصر، بحيث صار المسلم يقرأ عن مجتمعه المثالي في بطون الكتب، وإذا خرج لواقع الحياة لا يلمس أثرا لما قرأه فيصاب بالإحباط، وربما تسرب الشك إلى نفسه، بأن هذا الذي يقرأه من وحي الخيال، وأن تلك التجربة لن تتكرر أبدا، ويصبح حينها كأنه في غيبوبة فكرية ووجدانية، وسيساق إلى المجهول.

ولا شك أن تلك الصورة ما هي إلا نتيجة حتمية من نتائج التقديم بين يدي الله ورسوله، ومع هذا فلابد من بث روح التفاؤل وبيان أن المجتمع المسلم لم يقم بالأمس ليفنى اليوم أو غدا، وأن قيامه كان

---

(٣) يرى ابن خلدون أن الدول لها أعمار طبيعية كما للبشر، فتنشأ صغيرة ثم تنمو لتقوى في مرحلة الشباب ثم تتراجع في مرحلة الشيخوخة، وهذا الكلام وإن كان ينطبق على الدول بشكل عام، إلا أنه لا ينطبق على الدولة الإسلامية في حال تمسكها= بشروط الاستخلاف الواردة في الآية الكريمة، وإذا تخلت عنها فتنطبق عليها حينئذ سنة الله في الدول.

نتيجة رسالة من الله ووعد منه سبحانه، وكذا بقاؤه وتماسكه، (ولينصرن الله من ينصره إن الله لقوي عزيز) (سورة الحج آية ٤٠)

خاتمة البحث: النتائج والتوصيات

١- أهم النتائج

المجتمع المسلم يتميز عن المجتمعات الأخرى بمنهجه الرباني الذي يضمن له الحياة المثلى

شؤون المجتمع جزء لا ينفصل عن العقيدة

مقومات المجتمع المعنوية أهم وأدوم من المقومات المادية

المجتمع المادي تكون العلاقات بين أفراده غير وثيقة، وهو غير مرشح للاستقرار

التركيز على الرقابة الذاتية في الشخص المخاطب، واستجاشة مشاعره بتذكيره بصفة الإيمان والتقوى

الميزان الحقيقي الذي يقاس الناس به هو مقياس الله تعالى

المجتمع المسلم صاحب رسالة عالمية، فهو يريد الخير للبشرية جمعاء.

هلاك الأمم لم يقع بسبب كفرهم فحسب، بل كان بسبب انتهاكهم لسنن الله في الاجتماع.

ليس على وجه الأرض قوة تكافئ قوة التدين، أو تدانيها في كفالة احترام القانون وضمان تماسك المجتمع، لأن الإنسان يساق من باطنه لا من ظاهره.

النظرة الصحيحة للعلاقة بين الفرد والمجتمع أن يعطى الفرد أهميته اللائقة به كما يعطى المجتمع دوره، وتنظم العلاقة بينهما بشكل دقيق ومتوازن لإنشاء المجتمع الحي

الإنسان الذي يعيش داخل مجتمع متماسك يحس بشدة الانتماء الاجتماعي

من عظمة الإسلام أنه تدخل في حياة الناس العامة من اجتماع وسياسة واقتصاد وغيرها.

٢- التوصيات

يوصي الباحث ببث فكرة أن المقومات المعنوية هي الأهم والأرسخ لبقاء المجتمع متماسكا، وخاصة بين الشباب الذين تستهويهم المظاهر البراقة ويغترون بها، فيظنون أن معيار التقدم مرتبط بوفرة الموارد المادية.

لابد من الاستفادة من طاقات جميع أفراد المجتمع وإمكاناتهم، عن طريق إشعار كل فرد بأنه مهم ويقوم بسد ثغرة، وإشراكه في تحمل المسؤولية، وعدم إتباع سياسة إقصاء أي فئة مهما كان حجمها.

الاهتمام بالمجتمع والفرد بشكل متوازن

تعزيز قوة التدين في نفوس الأفراد، لأنها القوة الكفيلة بتطبيق التشريعات

التنبه للنزاعات الداخلية وعدم الاستهانة بمخاطرها، ومحاولة حلها بأسرع ما يمكن، لأنها تمثل خطرا على المجتمع.

المراجـــــع

ابن العربي: محمد بن عبد الله، *أحكام القرآن*، تحقيق علي البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، ١٣٩٤/١٩٧٤ .

ابن القيم: شمس الدين ابن قيم الجوزية، *التفسير القيم*، دار الكتاب العلمية، بيروت، ١٣٩٨/١٩٧٨ .

ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، *مقدمة ابن خلدون*، دار القلم، بيروت، ط٥، ١٩٨٤.

ابن عاشور: محمد الطاهر، *التحرير والتنوير*، طبعة مصورة، بدون تاريخ .

ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن عمرو، *تفسير القرآن العظيم*، دار المعرفة، بيروت، ط٢، ١٤٠٧/١٩٨٧ .

أبو داود: سليمان بن الأشعث، *سنن أبي داود*، ترقيم وتبويب: هيثم نزار تميم، شركة دار الأرقم، بيروت، ط١، ١٤٢٠/١٩٩٩ .

أسد، محمد، *الإسلام على مفترق الطرق*، دار العلم للملايين، بيروت، ط٩، ١٩٧٧.

الألوسي: شهاب الدين محمود، *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٤، ١٤٠٥/١٩٨٥ .

البروسوي: اسماعيل حقي، *روح البيان*، دار إحياء التراث العربي، بيروت .

البقاعي، برهان الدين، *نظم الدرر في تناسب الآي والسور*، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط٢، ١٤١٣/١٩٩٢ .

البهي: د. محمد، *الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي*، مكتبة وهبه، ١٤٠٥/١٩٨٥ .

البوطي: د. محمد سعيد رمضان، *من أسرار المنهج الرباني*، مكتبة الفارابي ط٣، ١٣٩٧/١٩٧٧ .

الترمذي: أبو عيسى محمد بن عيسى، *جامع الترمذي(السنن)*، بيت الأفكار الدولية، لبنان، ٢٠٠٤ .

التومي، د. محمد، *المجتمع الإنساني في القرآن الكريم*، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٤٠٧/١٩٨٦.

الجولاني: د.فادية عمر، *مبادئ علم الاجتماع*، مركز الاسكندرية للكتاب، ١٩٩٧

حجازي: د.محمد علي، *سورة الحجرات دراسة تحليلية*، مطبعة الحسين الإسلامية، القاهرة، ط١، ١٤١٠/١٩٩٠ .

الخياط:د. عبد العزيز، *المجتمع المتكافل في الإسلام*، دار السلام، القاهرة، ط٣، ١٤٠٦/ ١٩٨٦ .

الرازي: فخر الدين محمد بن عمر، *التفسير الكبير*، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٠١/١٩٨١ .

رضا، محمد رشيد، *تفسير القرآن الحكيم. (تفسير المنار)*، دار المعرفة، بيروت، ط٢ .

الزركشي: بدر الدين محمد بن عبد الله، *البرهان في علوم القرآن*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت.

شقرة، محمد إبراهيم، *المجتمع الرباني*، دار البيرق، عمان، بدون تاريخ.

الطبري، محمد بن جرير، *جامع البيان في تفسير القرآن*، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ط١، ١٣٢٩.

عبد الباقي: د.زيدان، *علم الاجتماع الحضري*، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٧٤.

غيث: د.محمد عاطف، *علم الاجتماع*، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥.

الفيروزآبادي: محمد بن يعقوب، *القاموس المحيط*، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠٧/١٩٨٧.

القرطبي: محمد بن أحمد الأنصاري، *الجامع لأحكام القرآن*، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٨/١٩٨٨.

قطب: سيد، *في ظلال القرآن*، دار العلم، جدة، ط١٢، ١٤٠٦/١٩٨٦.

قطب: محمد علي، *في ظلال الحجرات*، دار القلم، بيروت، ط٢، ١٤٠٧/١٩٨٧.

المدرسي: محمد تقي، *المجتمع الإسلامي، منطلقاته وأهدافه*، دار الجيل، بيروت، ١٤٠٣/١٩٨٢.

مسلم: الإمام مسلم بن حجاج القشيري، *صحيح مسلم بشرح النووي*، دار الفكر، بيروت، ط٣، ١٣٩٨/١٩٧٨.

المصري: د. محمد أمين، *المجتمع الإسلامي*، دار الأرقم، الكويت، ١٤٠٦/١٩٨٦.

مصطفى: إبراهيم وآخرون، *المعجم الوسيط*، دار الدعوة، استانبول، ١٤٠٦/١٩٨٦.

الندوي: أبوالحسن علي الحسني، *ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين*، دار الكتاب العربي، بيروت، ط، ١٣٨٥/ ١٩٦٥.

الوكيل: د. محمد السيد الوكيل، قواعد البناء في المجتمع الإسلامي، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، ط١، ١٤٠٧/١٩٨٦.

The moral constituents of the Moslem society in the light of al-Hojorat sura

Yahia Dahi Ali Shatnawi
Assistant Professor
The origin of religion department, Islamic studies and Sharia college
Yarmouk University, Irbid, Jordan

(Received 8/2/1428H; accepted for publication 4/9/1428H.)

Abstract. *This research aims to find out that moral constituents is the most important factor in keeping the entity of the society together* strong , incapable to collapse for any weakest joggling disaster destroy its existence, while material constituents still an additional sources and support and can be an obstacle in its way of civilization

This research presents alive sample through one of the holy quran verses , al-Hojorat sura , which talks about the main moral constituents *in the society, where indeedly* Assahaba *society roses within these constituents, they were the best example generation for human kinds have* ever been , inspite of the rareness of resources and abilities .

مجلة جامعة الملك سعود، م (٢١)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢)، ص ص٣٦١-٣٩٠ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية في دولة قطر

انتصار زكي حمزة السعدي

المجلس الأعلى للتعليم، أستاذ مساعد، مناهج وأساليب تدريبي،

خبيرة معايير مناهج في المجلس الأعلى للتعليم لدولة قطر ،

دولة قطر

(قدم للنشر في ٣/ ١/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/ ٩/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل يؤدي تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني إلى فهم أفضل للمفاهيم العلمية لديهن؟

٢- هل يختلف فهم الطالبات اللواتي يتدربن على مهارات التعلم التعاوني للمفاهيم العلمية عن فهم الطالبات اللواتي لم يتدربن عليها باختلاف مستوى التحصيل ؟

تألفت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة للصف السابع موزعات في مجموعتين، المجموعة التجريبية وتكونت من (٢٥) طالبة، والمجموعة الضابطة وتكونت من (٢٥) طالبة، وقد تم اختيار هاتين المجموعتين بشكل عشوائي من شعب الصف السابع لمدرسة معيذر الإعدادية المستقلة في دولة قطر، وقد تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية على مهارات التعلم التعاوني، أما المجموعة الضابطة فاستخدمت طريقة التعلم الرمزي التقليدي دون التدرب على مهارات التعلم التعاوني.

وقد أظهرت النتائج تفوق طريقة التعلم التعاوني بعد التدرب على مهارات التعلم التعاوني على طريقة التعلم الزمري التقليدي دون التدرب على مهارات التعلم التعاوني على تحصيل الطالبات للمفاهيم العلمية. وأن هنالك تفاعلاً بين طريقة التدريس والتحصيل.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة على أن يتم تشجيع المعلمين على تدريب طلبتهم على مهارات التعلم التعاوني.

المقدمـــة

إن التدريس داخل الحجرة الصفية عملية معقدة تؤثر فيها عوامل ومتغيرات كثيرة، وأهم هذه العوامل المتعلم وكيفية حدوث التعلم لديه، وأشار مجموعة من خبراء تدريس العلوم (مرزوق، ١٩٩٩م) أنه كثيراً ما يتعلم الطلاب المعلومات عن طريق الحفظ الآلي للمعلومات المجردة واسترجاعها، دون أي إدراك كاف لمعانيها، ومن ثم لا يتوافر لديهم الفهم السليم لها ولا القدرة على توظيفها، مما يؤدي إلى لفظية التعلم (Verbalism) التي تشكل أخطر العيوب في تعلم المعلومات وتؤدي بدورها إلى ضعف في نوعية التعلم ورداءة في مستوى المتعلم.

وقد بين الشيخ (الشيخ، ٢٠٠٣م) أنه عندما تم تزويد الطلبة بنشاطات تعلمية صفية تفاعلية وتشاركية هدفت إلى الانتقال بالتعلم والتعليم الصفي من شكليهما التقليديين إلى شكل بنائي أو شبه بنائي- كنقطة انطلاق لإضفاء الجودة على التعلم والتعليم الصفيين- فإن الطلبة قد أحبوا هذه النشاطات، وتفاعلوا معها بإيجابية، ونظروا إليها على أنها أتاحت لهم فرصاً واسعة للحوار والمناقشة وتوليد المعاني دونما خوف أو شعور بالتهديد، وغيرت من العلاقة بينهم وبين معلميهم، ومن أنماط تفاعلهم معهم ومع بعضهم بعضا.ومن ناحية أخرى، تغيرت نظرة المعلمين إلى الطلبة وإلى التعلم وإلى دورهم التعليمي وإلى إدارة صفوفهم، فصاروا يقدرون أفكار الطلبة ويؤمنون بقدرتهم على التعلم انطلاقاً من تعلمهم السابق وخبراتهم المعيشة، وصاروا ينظرون إلى أن دورهم - بوصفهم معلمين- ليس نقل المعلومات إلى الطلبة وإنما تنظيم المواقف التعليمية الملائمة التي تستثير اهتمام طلبتهم، وتستثمر معرفتهم وخبراتهم السابقة وتتيح لهم التفكير والمناقشة وتوليد المعاني والأفكار في جو نفسي اجتماعي آمن ومبهج. ومن الافتراضات الأساسية لمعايير تدريس العلوم العالمية هو أن "فهم الطلاب يتم بناؤه بنشاط من خلال الفرد والعمليات الاجتماعية (Rivard, 1991) . وأوضح ويتروك (Wittrock, 1999) أن التعلم من أجل الفهم عملية توليدية بنائية ؛ يولد الطالب من خلالها مخططات أو تفسيرات لتنظيم المعلومات الجديدة وربطها مع المعلومات والخبرات السابقة في بنية متماسكة، ويتضمن ذلك بناء نوعين من العلاقات وهما:

١- العلاقات بين أجزاء المعلومات الجديدة.

٢- العلاقات بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة والخبرات السابقة الموجودة لدى المتعلم (Wittrock, 1991).

وكان للباحثين في التربية العلمية مساهمات كثيرة وواضحة في التحول الرئيس من رؤية العملية التعلمية على أنها تدريب الطلبة على حفظ المعلومات دون استيعابها إلى تعليمهم كيف يوظفون المعلومات التي يتعلمونها، وذلك من أجل تعميق فهمهم، وقد استند هؤلاء الباحثون في هذا التوجه إلى النظرية البنائية

(Constructivist theory) (Sounders, 1992).

وتعد النظرية البنائية اتجاهاً جديداً في تدريس العلوم، فإنها تعرف التعلم على أنه عملية نشطة مستمرة من خلالها يستطيع المتعلم استخلاص المعلومات من البيئة، وبناء تفسيرات ومعان أساسها المعرفة والخبرة السابقة المتوافرة لديه (Sheparelson, 1996). وهي تنظر إلى الطلبة على أنهم مفكرون نشطون يقومون ببناء معانيهم ومفاهيمهم الفردية عن العالم الخارجي، ليصبح لديهم إطار مفهومي، يستخدمونه في تفسير هذا العالم وفهمه. وهي تؤكد على بناء المعرفة من قبل الفرد وليس على نقل المعرفة وتسجيل المعلومات التي تنقل بواسطة الآخرين (James, 2000).

ويعرض زيتون (زيتون، ١٩٩٢م) الافتراضات التي تعكس ملامح البنائية بوصفها نظرية في التعلم المعرفي كما يلي:

أولاً: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضيه التوجه.

ثانياً: تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية (Authentic task). فالبنائيون يؤكدون على أهمية أن تكون مهام التعلم أو مشكلات التعلم حقيقية، أي ذات علاقة بخبرات الطفل الحياتية بحيث يرى المتعلمون علاقة المعرفة بحياتهم.

ثالثاً: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

رابعاً: المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

خامساً: الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد (الضغوط المعرفية هي كل ما يحدث حالة من اضطراب لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة جديدة عليه).

وتؤكد الأكاديمية القومية للعلوم بأمريكا (National, 1996) في المعايير القومية للتربية العلمية، ومعايير تدريس العلوم، على أهمية تطوير مجتمعات تعلم العلوم من خلال المشاركة والنشاط والتعلم في جماعات أو مجموعات صغيرة ودعم المناقشة والحوار، ودعم مجتمع الفصل بالتعاون، والمسؤولية المشتركة، والاحترام المتبادل.

إن الجوهر الأساسي للبناء الاجتماعي هو التفاعل التعاوني الاجتماعي خلافا للتقصي الفردي المعرفي، ومن خلال التفاعلات الاجتماعية يتم تبادل المعلومات بين أفراد المجموعة ، ويبني الفرد خلالها معرفة شخصية (James, 2000). فمن خلال التفاعلات مع عالمهم الاجتماعي والمادي ، يتعلم الأشخاص رؤية الآخرين وأنفسهم ومحيطهم المادي بطريقة جديدة، فعندما تنعدم التفاعلات فان التعلم بالتالي سوف يثبط (Roth, 1999).

ومن هنا تم التركيز على تنمية إستراتيجيات التدريس التي تستخدم في سياقات الفصول الحقيقية،

وبنـاء المعنـى مـن خـلال التفـاوض الاجتمـاعي (Shepardson, 1996). وبذلك فبناء المعرفة وفقاً لنظرية فيجوتسكي في فصول العلوم تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير الطلاب وتكوين المعنى (Aleropulou, 1996). والمجموعات التعاونية تمثل مجتمعات حوار يقوم فيها كل فرد ببناء المعرفة الخاصة به من خلال النقاش في المجموعة، والبناء الاجتماعي للمعرفة يتضمن تفاوض الطلبة اجتماعياً لبناء وتوليد المعرفة، فمن خلال تفاعلهم مع بعضهم بعضا يتم عرض أفكارهم ومناقشتها، ومن ثم قبولها أو رفضها في هذه المجتمعات الصغيرة، وحتى تحقق المجموعات التعاونية أهدافها بنجاح يجب أن تركز هذه المجتمعات على مساعدة أعضاء المجموعة على التعلم بدعم أحدهم للآخر خلال الاستماع والتشجيع المحترم والمتبادل (James, 2000).

ويمكن للمرء أن يتفق أن وضعاً تعلمياً يتم فيه مناقشات نقدية هو متطلب ضروري من أجل تعلم تعاوني عالي المستوى، لكن الدراسات توضح أن تعاون الطلبة الناجح نادر في البيئات الصفية الفعلية (Student, 1997). وأن تفاعلات الأطفال الاجتماعية في مجموعاتهم، لم تتضمن أي مداولة للمعنى، وإنما تقتصر على مداولة الأعمال واستخدام الأدوات. وقد كان يظهر عادة سلطة أحد الأطفال على الآخرين في المجموعة (Shepardson, 1996). وبشكل عام لم يحدث نقاش للمفاهيم العلمية إلا بشكل نادر أثناء تفاعل أفراد المجموعات لإنجاز المهام (Seventh, 1999). و النقاش لدى أفراد المجموعة كان في معظمه غير نقدي (Arva, 2002).

إن العمل في فريق جهد جماعي يعتمد على مشاركة الجميع دون استثناء، وهذا يختلف من فريق عمل لآخر، فمنهم من يمارسه بطريقة تقليدية قائمة على التنافس بين أفراد المجموعة ،وأحياناً بل غالباً ما توكل مهمة الفريق لفرد منها.وهنا يرتبط نجاح المجموعة بجهد فرد منها فقط، فالطلبة في تعلمهم لم يتعودوا في الأغلب أن يستمع بعضهم إلى الآخر بجدية واهتمام، وأن يتسامحوا مع الآراء الأخرى التي تتعارض مع آرائهم، وأن يتحاوروا معاً، وأن يتعاونوا معاً بمشاركة فعالة في إنجاز المهمات التعلمية (الشيخ، ١٩٩٩م).

وقد أثبتت بعض الدراسات أن أهم عنصر يتسبب في فشل الأفراد في أداء أدوارهم لا يعود إلى نقص في قدراتهم ومهاراتهم العلمية، بل إلى النقص في مهاراتهم الاجتماعية في الاتصال والتعاون (جونسون، ١٩٩٥م)، فالطلبة في تعلمهم لم يتعودوا في الأغلب أن يستمع بعضهم إلى الآخر بجدية واهتمام، وأن يتسامحوا مع الآراء الأخرى التي تتعارض مع آرائهم، وأن يتحاوروا معاً، وأن يتعاونوا معاً بمشاركة فعالة في إنجاز المهمات التعلمية (الشيخ، ١٩٩٩م). والطلاب الذين لم يعلموا مطلقاً كيفية العمل بفاعلية مع

الآخرين لا يتوقع منهم أن يفعلوا ذلك ، ولهذا فإن التجربة الأولى لكثير من المعلمين الذين يحاولون بناء دروسهم بشكل تعاوني تشير إلى أن طلابهم لا يستطيعون التعاون مع بعضهم بعضاً ، ومع ذلك فإنه في المواقف التعاونية ، حيث تكون هناك مهمة يتعين على الطالب إنجازها ، تصبح المهارات التعاونية الاجتماعية في غاية الأهمية ، ويجب تعليمها بشكل جيد ، فالطلبة جميعهم يحتاجون لأن يكونوا مهرة في التواصل وبناء الثقة والحفاظ عليها ، وممارسة مهارات القيادة والاشتراك في نقاش مثمر وإدارة الصراعات ، وبهذا يصبح تعليم المهارات التعاونية الاجتماعية متطلباً سابقاً مهماً للتعلم الأكاديمي ، وذلك أن التحصيل سوف يتحسن عندما يصبح الطلاب أكثر فاعلية في تعلم بعضهم من بعض(٣). وبالإضافة إلى المهارات التعاونية الاجتماعية ، هناك المهارات الأكاديمية مثل النظر في سلامة الأدلة التي تسند فكرة ما ، وفي معقوليتها ، وسلامة الحجة التي تدعم الأفكار.... إلخ.

إن التدريب على مهارات التعلم التعاوني يهدف إلى الارتقاء بتفاعلات الطلاب في مجموعاتهم ، وجعل النقاش بطبيعته نقديا بين أفراد المجموعة ؛ كما يهدف إلى سيادة روح الديمقراطية بين أفراد المجموعة ، والانتقال بالتعلم والتعليم الصفيين من شكليهما التقليديين إلى الشكل البنائي ، وبالتالي الحصول على بيئة تعلمية صفية إيجابية ، أي بيئة تعلمية مؤنسنة (Humanized) ، وممكنة (Empowering) ، وديمقراطية ، وممتعة (الشيخ ، ٢٠٠٣م) . ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتستقصي أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية ، أي التركيز على جانب جديد من جوانب التعلم التعاوني ، وهو مهارات التعلم التعاوني أو الجانب الاجتماعي من هذه الطريقة. حيث أنه تم تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني بنوعيها : المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية ، والتي شملت المهارات التالية : الاستماع الجيد للأخريات ، والتحدث بصوت هادئ ، واستخدام الاسم الأول عند مخاطبة أعضاء المجموعة ، وتبادل الآراء والأفكار ، والمشاركة المتساوية ، واستعمال "أنا" و"نحن" ، واستعمال كلمات اجتماعية محددة مثل : "لو سمحت" ، "أشكرك" ، وامتداح الأفكار الجيدة ، وطلب المساعدة أو التوضيح ، وتقديم المساعدة لأعضاء المجموعة ، وتقديم التوضيح والشرح بدلاً من الإجابة الصحيحة فقط ، وإعادة صياغة أفكار الأخريات أو توضيحها ، وتقبل الأخطاء ، والمعارضة بطريقة مقبولة ، وربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ، وتشجيع كل فرد على المشاركة بأفكار متنوعة ، والطلب من العضو تبرير الإجابة ، طرح الأسئلة الاستقصائية السابرة وخاصة التي تبدأ ب : ما ، ماذا ، أين ، لماذا ، كيف ، والتوسع في المعلومات ، ودمج مجموعة من الأفكار المختلفة ، ومهارات القيادة مثل :

إعطاء التوجيه لعمل المجموعة، والتلخيص بصوت مسموع، وتوليد إجابات إضافية، والتأكد من الفهم (جونسون، ١٩٩٥م).

مشكلة الدراسة

أشارت كثير من الدراسات إلى أن الكيفية التي يتم بها التعلم التعاوني عادة ليست فعالة، وأنه لا يحدث نقاش للمفاهيم العلمية في أثناء تفاعل أفراد المجموعة لإنجاز المهام إلا على نحو نادر، لأن الطلبة لم يتدربوا على مهارات التعلم التعاوني (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠). ولاشك أن استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم لا يقتصر على ترتيب المقاعد بشكل مجموعات متقابلة فحسب، إذ إنه لا يعد كل تعلم في مجموعات صغيرة تعلماً تعاونياً، ففي التعلم التعاوني يقوم أعضاء المجموعة بأداء أعمال حقيقية مع بعضهم بعضاً، فهم لا يلتقون لتبادل المعلومات ووجهات النظر فحسب، بل إنهم يتوصلون إلى نتاجات حقيقية من خلال إسهامات وجهود الأعضاء، كما يقدمون كل ما يلزم من مساعدة وتشجيع لزيادة نجاحهم، ومن خلال ما يتحقق من نجاحات يقدم أعضاء المجموعة دعماً أكاديمياً وشخصياً على أساس الالتزام والعناية بأعضاء مجموعة التعلم التعاوني، كي يقوم كل عضو في المجموعة بدوره ليعلم بقية أعضاء الفريق في المجموعة لتحقيق أهدافهم، وتقدير الأسلوب الديمقراطي كأساس للتعامل بين الأفراد وتحملهن المسؤولية والتعاون. إن التعلم التعاوني يحتاج إلى تدريب الطلبة، لأن مهارات التعلم التعاوني كما أشارت بعض الدراسات متعلمة، وأنه لا يمكن للطلبة أن يقوموا بممارسات التعلم التعاوني دون تدريب مسبق، وأن هناك تبايناً بين الاستخدام الفعلي والاستخدام الفعال للتعلم التعاوني (١١، ١٢). وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالسؤالين الآتيين:

١- هل يؤدي تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني إلى فهم أفضل للمفاهيم العلمية لديهن؟

٢- هل يختلف فهم الطالبات اللواتي يتدربن على مهارات التعلم التعاوني للمفاهيم العلمية عن فهم الطالبات اللواتي لم يتدربن عليها باختلاف مستوى التحصيل؟

أما فرضيتا الدراسة فهما:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط العلامات في اختبار الفهم بين مجموعة الطالبات اللواتي تدربن على مهارات التعلم التعاوني ومجموعة الطالبات اللواتي لم يتدربن.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط العلامات في اختبار الفهم بين مجموعة الطالبات اللواتي تدربن على مهارات التعلم التعاوني ومجموعة الطالبات اللواتي لم يتدربن باختلاف مستوى التحصيل.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات وفيما يلي تعريفها الإجرائي أي مدلولها كما استخدمت في

هذه الدراسة:

- **مهـارات الـتعلم التعـاوني**: ويقصد بها المهـارات الأساسـية في مجموعـات الـتعلم التعـاوني وتشمل:

أ) **مهـــارات اجتماعيـــة**: الاستماع الجيد للأخريات، والتحدث بصوت هادئ، وتبادل الآراء والأفكار، وامتداح الأفكار الجيدة، وطلب المساعدة أو التوضيح وغيرها.

ب) **مهـــارات الأكاديميـــة**: تقديم التوضيح والشرح بدلاً من الإجابة الصحيحة فقط، وإعادة صياغة أفكار الأخريات أو توضيحها، وطلب تبرير لإجابة العضو وغيرها.

٢-فهم المفاهيم العلمية: قدرة الطالبة على استيعاب المفاهيم العلمية وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وهذه المفاهيم متعلقة بالشبكات الغذائية، وقد قيس الفهم بالعلامة المحصلة على اختبار فهم المفاهيم العلمية (البعدي) الذي أعد خصيصاً في هذه الدراسة.

- المستوى التحصيلي يقصد به المستوى الذي تقع فيه الطالبة (الشعبة التجريبية (٢٥ طالبة) ، وتعلم زمري لم يشمل تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والأكاديمية وهذه الشعبة هي الشعبة الضابطة(٢٥ طالبة) وفق علامتها السنوية الدراسية في مبحث العلوم في الصف السادس (٢٠٠٥-٢٠٠٦)، وهو أحد المستويات الثلاثة:

١- مستوى التحصيل المرتفع: يضم ضمن أعلى ٢٥٪ من العلامات، حيث إن الحد الأدنى للعلامة المناظرة كانت نسبتها ٨٢٪، حيث شكل هذا المستوى في الشعبة التجريبية (٦ طالبات)، وفي الشعبة الضابطة(٦ طالبات).

٢- مستوى التحصيل المتوسط : ويضم ما بين أعلى ٢٥٪ من العلامات وأقل ٢٥٪ من العلامات، حيث إن الحد الأدنى للعلامة المناظرة كانت نسبتها ٦٥٪ والأعلى ٨١٪، حيث شكل هذا المستوى في الشعبة التجريبية (١٣ طالبة)، وفي الشعبة الضابطة (١٣ طالبة).

٣- مستوى التحصيل المنخفض: ضمن أقل ٢٥٪ من العلامات، حيث إن الحد الأدنى للعلامة المناظرة كانت نسبتها ٥٠٪ والأعلى ٦٤٪، حيث شكل هذا المستوى في الشعبة التجريبية (٦ طالبات)، وفي الشعبة الضابطة(٦ طالبات).

أنماط التفاعلات الاجتماعية

تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردها أرفاجا وزملاؤه (Arvaja, 2002):

١- نمط المشاركة غير النقدية في المعرفة (Joint Uncritical Knowledge Sharing): في هذا النمط يتم طرح الأفكار بشكل سطحي، ويتجنب الطلاب المعارضة في الرأي، فإذا ما عارض أحدهم قولاً معيناً

فإنه يتم إقناعه بسهولة لتغيير رأيه، وهنا يتم إنجاز المهمة بأسرع وقت ولا يحدث أي تعمق في الموضوع.

٢- نمط بناء المعرفة الناقد (Joint Critical Knowledge Building): في هذا النمط يطرح كل فرد رأيه، وتتم مناقشة بعض أوجه الخلاف بشكل جدي، إلى أن يتم في النهاية الوصول إلى اتفاق، وفي هذا النمط يحترم كل من المشاركين وجهة النظر الأخرى، وهذا النوع يقود إلى فهم مشترك وأعمق للموضوع الذي تتم دراسته، ويمكن أن نطلق على هذا النمط "النمط التعليمي ذا المستوى العالي.

٣- نمط سيطرة القائد (Leader Dominance): في هذا النمط يكون للقائد أو المنسق سلطة معرفية على الآخرين، وعادة ما يقوم هذا القائد (المسيطر) بطرح معظم الاقتراحات بنفسه، ونادراً ما يعطي أي تفسير أو إيضاح لاقتراحاته، كما يقوم أيضاً باتخاذ القرارات دون استشارة أحد، بينما على الآخرين أن يحصلوا على موافقته في أي شيء يقومون به، وفي هذا النمط لا يصل الحوار إلى أي مستوى عال أو متقدم، لأن الأفكار ليست معللة، إذ إن أكثرها يعتمد على وجهة نظر أحادية.

٤- النمط الإرشادي (Tutoring): وفي هذا النمط يقوم الشخص الذي يملك معرفة أكثر في موضوع معين بإرشاد الشخص الذي لديه معرفة أقل، ويصل الحوار إلى مستوى أعلى من المستويات التي يصل إليها في الأنماط الأخرى، ويقود الحوار الذي يجري هنا في هذا النمط إلى إدراك أعمق للموضوع وإلى فهم مشترك أقوى.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تسهم في تطوير أحد الأساليب الشائعة في تدريس العلوم والارتقاء بها ألا وهو أسلوب التعلم التعاوني وخاصة على مستوى دولة قطر، وبشكل عام

فالطلبة غير مدربين على المهارات الاجتماعية والعمليات المعرفية الخاصة بتوليد المعرفة في أثناء عملهم في مجموعات، فعملت هذه الدراسة على تفعيل الأسلوب الشائع في التعلم في مجموعات إلى أقصى حد ممكن، وجعله يقترب أكثر فأكثر من أسلوب التعلم التعاوني الذي يتحدث عنه الأدب التربوي، وهذا قد يفيد في تنمية مواهب الطالب القطري، إضافة إلى أنها ستساهم في تطوير طرائق تدريس العلوم في نظام المدارس المستقلة، كما أن هنالك مبررات أدت إلى استقصاء أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم

العلمية، منها: تلبية التوجهات الحديثة لدولة قطر نحو التعليم، كذلك من المبررات شعور الباحثة بممارسات معلمي مادة العلوم غير المناسبة في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، والتي قد يترتب عليها عدم تحقيق الأهداف المرجوة.

حدود الدراسة ومحدداتها

حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية، واختارت لذلك عينة من الطالبات في الصف السابع الأساسي بصورة قصديه، ذلك أن تطبيق هذه الدراسة بشكل ناجح يتطلب معلمة متعاونة، حيث أبدت إحدى المعلمات في هذه الدراسة حماساً لتجريب الجديد استعداداً للالتزام بتوجيهات الباحثة مع كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، واقتصرت عينة هذه الدراسة على الإناث من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة مستقلة واحدة في دولة قطر للسنة الدراسية ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ دون الذكور، ولهذا يجب توخي الحذر في تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمع طلبة الصف السابع الأساسي. كما تحددت نتائج هذه الدراسة بتعريف التحصيل العلمي الذي تبنته الدراسة وبالأداة المستخدمة في قياسه، وكذلك تحددت الدراسة بكل مما يلي: مدة التدريب، والوحدة المختارة (الموضوع العلمي)، والطريقة التي بنيت بها التدريبات، والزمن المخصص للمهارات والأساليب المستخدمة في التدريب.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية كالآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صغيرة

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات حسب المجالات:

١- الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صغيرة:

قامت شي (She, 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على طريقة بناء الطلبة للمعرفة في المجموعات الصغيرة في مختبر الأحياء للصف السابع، وركزت الدراسة على كيفية سير الاتصال اللفظي بين الطلبة في أثناء عملهم في المجموعات الصغيرة من منظور البناء الاجتماعي للمعرفة العلمية، واستخدمت كاميرات الفيديو لتسجيل التفاعلات بين الطلبة في المجموعات التي تكون كل منها من أربعة طلاب، وبلغ مجموع الطلبة (٣٦) موزعين في ثلاث شعب، وأشارت النتائج إلى أن النوع الاجتماعي والخصائص الفردية عوامل تسهم في تفاعل الطلبة في أثناء عملهم في المجموعات، كما أشارت إلى أنه لم يحدث نقاش للمفاهيم العلمية في أثناء تفاعل أفراد المجموعات لإنجاز المهام إلا على نحو نادر.

وقام دويت وروث وكمورك وويلبر (Duit & Comorek, 1998) بتحليل للحوار الصفي لفهم

كيفية تعلم الطلبة العلوم وذلك من أجل الحصول على منظور متكامل عن التعلم في العلوم، وتم تسجيل الحصص على أشرطة فيديو بالإضافة إلى أخذ الملاحظات الميدانية، ومقابلة بعض طلبة العينة. تضمنت هذه الدراسة تحليل مقاطع من مجريات حصص الفيزياء للصف السابع في مدرسة ألمانية. وأشارت البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة بوضوح إلى أن تعليم الطلبة بوجه عام من الممكن وصفه كسلسلة من المفاهيم التي تبنى على مفاهيم الحياة اليومية لدى الطالب، وهذا يعني أن الكثير من المفاهيم النهائية التي يخرج بها الطلبة بعد حصة العلوم لا تتفق مع المفاهيم العلمية الصحيحة وإنما هي مفاهيم وسيطة، وقد أظهرت النتائج أيضا أن هناك خصائص محددة للتفاعل الاجتماعي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لأن التعلم في إطارها يمكن أن يدعم أو يثبط بشكل واضح عملية بناء المفاهيم. وترتب على هذه النتائج التوصية بأخذ كل من التفاعلات الاجتماعية والمفاهيم القبلية لدى الطلبة بعين الاعتبار، وذلك بالاهتمام بهما في تخطيط التدريس مما يساعد في حدوث تعلم إيجابي لديهم.

وقام بيانشيني (Bianchini, 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة كيفية بناء المجموعة للمعرفة العلمية، وشارك في هذه الدراسة (٨٠) طالباً من الصف السادس يرافقهم معلم العلوم.

وأظهرت النتائج بشكل واضح من خلال التحليل النوعي لأشرطة الفيديو والمقابلات أن مناقشة المجموعات نادراً ما تتعدى الملاحظات أو القضايا الإجرائية، وأن الطلاب نادراً ما يقومون بتوظيف المعرفة في الحياة اليومية.

٢- الدراسات التي تناولت أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني:

استقصى بيك- جونز (Beck, 2003) أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني باستخدام إستراتيجية التدريب المتبادل، وتحديد الأدوار في مجموعات التعلم التعاوني في أداء المهمات، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٧٤ طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات عشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريب وتحديد أدوار أفراد مجموعات التعلم التعاوني يعطي كل فرد في المجموعة قدرة على تحمل المسؤولية تجاه الدور الموكل إليه، بحيث يبذل قصارى جهده للوصول إلى تحقيق أهداف المجموعة، وإنجاح المهام التي يعمل عليها، إضافة إلى فعالية استخدام إستراتيجية التدريب المتبادل في اكتساب مهارات التعلم التعاوني.

أما الدراسة التي قام بها دايسون (Dysan, 2002) فقد هدفت إلى وصف وجهة نظر المعلمة في تطبيق التعلم التعاوني في المرحلة الابتدائية، وتوضيح استجابات الطلبة لهذا التطبيق، وقد تم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات مع معلمة التربية الرياضية ومجموعة من طلبة الصفين الثالث والرابع تم دمجهما معاً وصفين من الرابع، ومن خلال ملاحظات الميدان

وتحليل الوثائق ، أظهرت النتائج أن المعلم والطلاب لهم نفس الإدراك للتعلم التعاوني من حيث : أهداف الدرس ، وأدوار الطلاب ، ومهارات التواصل ، والعمل سوياً ، ووقت التطبيق. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب يستطيعون أن يعلموا رفاقهم في المجموعة ، وإلى أن على المعلمين أن يقوموا بعمل بدائل لتنظيم وضبط الصف. فتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني تعتبر معقدة ، وقد يستغرق المعلم سنتين أو أكثر حتى يستطيع أن يشعر بالراحة في تنفيذها ، وقد يحتاج إلى أكثر من ذلك لإحداث تغيير ملموس.

وقام لوننج (Lanning, 1993) بدراسة استهدفت الكشف عن اثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني في التفاعل اللفظي والتحصيل في العلوم العامة لعينة مكونة من (٣٦) طالباً وطالبة في الصف العاشر ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين دربوا على مهارات التعلم التعاوني اظهروا تفوقا في التحصيل وفي استخدام أنماط التفاعل اللفظي التي تعزز التعلم ، كما أظهرت النتائج أن التدريب على مهارات التعلم التعاوني يعزز التغيير المفاهيمي لدى الطلاب. وتبين أن طلاب المجموعة التجريبية استخدموا بشكل محدد الكثير من الحوارات اللفظية الهادفة أكثر من طلاب المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة باتيستيش وسولومون وديلوكي (Battistich & Sdomon, 1993) إلى استقصاء العلاقة بين الخبرات التعلمية للمجموعة التعاونية الصغيرة ونواتج أكاديمية واجتماعية ، وكان المشاركون في الدراسة مجموعة من المعلمين والطلبة من ثمانية عشر صفا من صفوف الرابع إلى السادس الابتدائي في أربع مدارس ابتدائية تابعة لمقاطعتين ، وقد ركزت هذه الدراسة على صفوف إحدى المقاطعتين التي لم يتم تدريبهم مسبقاً على مهارات التعلم التعاوني ، والذين قورنوا مع صفوف المقاطعة الثانية التي تدربت على مهارات التعلم التعاوني قبل عام من تنفيذ هذه الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن أعضاء المجموعة التعاونية ذات الخبرات العالية (الذين تدربوا مسبقاً على مهارات التعلم التعاوني) يتصرفون كأصدقاء يساعد بعضهم بعضاً ، ويعملون تعاونياً ، وازدادت لديهم الروابط ، والدافعية ، والاهتمام بالآخرين ، وتقدير الذات.

الخلاصة والتعليق

يتبين من مجمل الدراسات السابقة التي تم استعراضها هنا ، أن الدراسات التي تناولت طبيعة ما يجري داخل المجموعة وتابعت حوار طلبة المجموعات لأهداف عدة منها الكشف عن أنماط التفاعلات الاجتماعية ، ومعرفة كيفية توصل طلبة المجموعة لاتفاق على الإجابة ، وغيرها. حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الطلبة لا يملكون مثل هذه المهارات (٢٤ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠).

ويمكن القول أن الباحثة قد استفادت من هذه الدراسات من حيث الإطار النظري لهذه الدراسة ،

كمـا اسـتفادت في منهجيـة البحـث، وفي بنـاء أداة الملاحظة والتطبيق، بالإضافة إلى إسهامها في مناقشة النتائج وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكونـت عينـة الدراسـة مـن طالبـات الـصف السابع الأساسي في مدرسة معيذر الاعدادية المستقلة للبنات في دولة قطر، وبلغ عدد طالبات الصف السابع الأساسي للعـام الدراسـي (٢٠٠٦/٢٠٠٧) في هـذه المدرسـة(١٢٥) طالبـة، تـوزعن في خمـس شـعب، وكانت أعمارهن تتراوح ما بين ١١- ١٣ سنة بمتوسط قدره ١٢ سنة، وتقوم بتدريسهن معلمة حاصلة على شهادة البكالوريوس في العلوم، ولها خبرة في تدريس العلوم خمس سنوات. وقد تم اختيار المدرسة قصدياً لأن المعلمـة أبـدت استعداداً في التعـاون لتنفيـذ هـذه الدراسة. وقد تم تعيين الشعبتين المشاركتين في الدراسة بالطريقـة العـشوائية علـى المعـالجتين؛ وهمـا الـتعلم التعاوني الذي يشمل تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والأكاديمية وهـذه الـشعبة هـي الـشعبة التجريبية (٢٥ طالبـة)، والـتعلم الزمـري حيث لم يشمل تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعـاوني الاجتماعيـة والأكاديميـة وهـذه الـشعبة هـي الشعبة الضابطة (٢٥ طالبة).

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة أداتين في هذه الدراسة. وفيما يأتي وصف موجز لكل منها:

أولاً: أداة الملاحظة

لتحديـد الأنمـاط التفاعليـة الـتي تـشيع بـين طالبـات الـصف الـسابع الأساسـي في المجموعـات التعاونيـة لتنفيـذ المهمـات الحقيقيـة، تم تطـوير أداة ملاحظة تشمل الجوانب المختلفة.

وقد تم تطوير أداة الملاحظة بالخطوات التالية:

١- مراجعـة الأدب التربـوي حـول مفهـوم التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية، بهدف التعرف على الأنماط التفاعلية التي تمـت دراستها مـن قبل الباحثين (٥، ٣١، ٣٢). واختيار أنماط تفاعلية للمجموعات بحيث تكون ممكنة الملاحظة.

٢- تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهـي الـتي أوردهـا أرفاجـا وزمـلاؤه (Arvaja, 2002) لوصـف التفاعل بين المجموعات:

١- النمط الناقد في بناء المعرفة ويشمل:

أ) الـنمط الناقـد التـشاركي علـى مـستوى المجموعة كلها، حيث أن الطالبة في هذا النمط: تقترح الأفكار وتوضحها، تربط وتلخص أفكار زميلاتها، تعطي التبريرات، تشجع الأخريات على المشاركة، تعزز أفكار ومبادرات زميلاتها.

ب) الـنمط الناقـد غـير المتـساوي (الـنمط الإرشـادي)، حيث أن الطالبـة في هـذا الـنمط : تقـدم

المساعدة لزميلاتها، تطلب المساعدة من أعضاء مجموعتها.

٢- النمط غير الناقد ويشمل:

أ) نمط المشاركة غير الناقدة، حيث أن الطالبة في هذا النمط : تقترح الأفكار دون توضيحها، تشارك من خلال التأييد والتكرار فقط، تتقبل أفكار الأخريات دون طلب التوضيح والتبرير، تدعو الزميلة المعارضة لتغيير رأيها بسهولة دون تبرير، تتسرع في إصدار الأحكام والقرارات لإنهاء المهمة بأسرع ما يمكن.

ب) النمط التسلطي والمسيطر. حيث أن الطالبة في هذا النمط : تستنكر أفكار ومبادرات زميلاتها، تظهر ذاتها، تلجأ إلى رفع الصوت أثناء المناقشات كوسيلة لإثبات وجهة نظرها، تصنع القرار الفردي دون استشارة أحد، تفتعل مشكلة للتخلص من الافتقار للدليل على ما تطرح الطالبة من آراء.

٣- صدق الأداة: تم التحقق من صدق أداة الملاحظة من خلال توزيعها في صياغتها الأولية على عدد من المختصين والخبراء في المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر، وعلى أساتذة في كليات التربية بجامعة قطر، حيث بلغ عدد المحكمين (١٥)، وطلب منهم إبداء آرائهم في :

أ) مدى ملاءمة هذه الأداة لملاحظة الأنماط التفاعلية بين طالبات الصف السابع في دولة قطر.

ب) مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

ج) الصياغة اللغوية.

وقد تم التعديل لبعض الأنماط التفاعلية بناءً على اقتراحات المحكمين.

وقد تم تجريب هذه الأداة على عينة استطلاعية تتكون من مجموعتين تعاونيتين مكونة كل منها من أربع طالبات من ذوات المستويات غير المتجانسة في التحصيل من طالبات التي شكلت مجتمع الدراسة، وذلك بهدف التعرف على مدى ملاءمة الأداة لملاحظة الأنماط التفاعلية، والتأكد من مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

٤- ثبات الأداة : للتأكد من ثبات الأداة ، قامت الباحثة بإعادة تحليل عينة من النتائج للتفاعلات بعد فترة من الزمن (بعد فترة من تحليلها للمرة الأولى حيث كانت المدة شهر). وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية بين حالتي التحليل لعينة من النتائج وإعادة التحليل، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (122(a).)، ودرجات الحرية (3)، ومستوى الدلالة الإحصائية (989.)، وهي غير دالة إحصائيا عند (α = ٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، الأمر الذي يعني ثبات الأداة.

ثانياً: اختبار تحصيلي

وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مدى فهم طالبات الصف السابع الأساسي للمفاهيم العلمية وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وهذه المفاهيم

المتعلقة بالشبكات الغذائية، وقد قيس الفهم بالعلامة المحصلة على اختبار فهم المفاهيم العلمية (البعدي) الذي أعد خصيصاً في هذه الدراسة. لاستخدام نتائجه للكشف عن أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني في فهم الطالبات مقارنا بالتعلم التعاوني دون التدرب على مهاراته، وقد تكون الاختبار التحصيلي في صورته الأولية من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل واحد منها صحيح، وروعي فيه أن تكون فقرات الاختبار في معظمها من مستوى الاستيعاب، والتطبيق، والتحليل وهي ثلاثة مستويات من الفهم عند بلوم، حتى تكشف عن مدى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية التي هدفت إليه الدراسة.

وللتأكد من صدق الاختبار التحصيلي، تم عرضه على عدد من المختصين والخبراء في المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر (هيئة التعليم وهيئة التقييم)، وعلى أساتذة في جامعة قطر، وبعض معلمي ومعلمات العلوم من ذوي الخبرة في المدارس المستقلة، وطلب منهم إبداء آرائهم في :

١- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي للهدف الذي صمم من أجله.

٢- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي لطالبات الصف السابع الأساسي.

ثم جرب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبة بالصف السابع الأساسي من غير طالبات عينة الدراسة (من مدرسة أخرى)، وذلك بهدف :

أ) حساب متوسط زمن الإجابة للاختبار.

ب) حساب ثبات الاختبار التحصيلي.

ج) حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار.

د) حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار.

وكان متوسط زمن الإجابة على الاختبار (٥٠) دقيقة، وحسبت معاملات التمييز والصعوبة للاختبار، وفي ضوء ذلك تم حذف بعض الفقرات إما لأن معامل تمييزها كان أقل من (٠,٢٠)، أو لأن معامل صعوبتها لم يقع بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) أو للسببين معا. وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية يتكون من٣٥ سؤالاً، ولكل سؤال علامة واحدة (٣٥ علامة).

ويغطي ثلاثة مستويات من الفهم : مستوى الاستيعاب (١١ سؤال)، والتطبيق (١٥ سؤال)، والتحليل (٩ أسئلة).

وللتأكد من ثبات الأداة حسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (Kr20) فبلغ (٠,٨٩) .

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ هذه الدراسة في ثلاث مراحل، وهي :

١- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التدريب

٢- المرحلة الثانية : مرحلة التدريب

٣- المرحلة الثالثة : مرحلة تطبيق التدريب

وفيما يلي توضيح كل مرحلة بشكل مفصل:

١ – المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل التدريب):

أ) تم تقديم اختبار تحصيلي قبلي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ب) للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة في أنماط التفاعلات الاجتماعية الشائعة بينهن (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) تم استقصاء أنماط التفاعل التي تشيع بينهن أثناء عملهن في مجموعات غير متجانسة لمهمات أكاديمية في مادة العلوم (وحدة الكثافة) وذلك من خلال ملاحظة الطالبات باستخدام أداة الملاحظة من قبل الباحثة والمعلمة المتعاونة، حيث كان عدد المجموعات التعاونية (١٢) مجموعة غير متجانسة توزعت على الشعبتين التجريبية والضابطة، ست مجموعات لكل شعبة، وعدد الطالبات في كل مجموعة أربع طالبات، وقد سجل للمجموعات ثمان جلسات لكل شعبة قبل التدريب ، وتسجيل التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل، ثم تبع ذلك الاستماع وتفريغ التفاعلات المسجلة على أشرطة التسجيل، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استخدمتها كل طالبة في المجموعة التعاونية.

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف السابع في المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التدريب.

الجدول رقم (١). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف السابع الأساسي أثناء تنفيذهن للمهمات المحددة في المجموعات التعاونية قبل التدريب على مهارات التعلم التعاوني (مرحلة ١).

نمط التفاعلات الاجتماعية (مرحلة (١) قبل التدريب)	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
النمط الناقد التشاركي (Joint critical Knowledge building)	١٤٠	٪١٦,٣٦	١٤٤	٪١٦,٧٢
النمط الناقد غير المتساوي النمط الإرشادي (Tutoring)	٨٦	٪١٠,٠٥	٨٤	٪٩,٧٦
نمط المشاركة غير الناقدة (Joint uncritical Knowledge Sharing)	٥١٨	٪٦٠,٥١	٥١٩	٪٦٠,٢٨
النمط التسلطي والمسيطر (Leader dominance)	١١٢	٪١٣,٠٨	١١٤	٪١٣,٢٤
المجموع الكلي	٨٥٦	٪١٠٠	٨٦١	٪١٠٠

لوحظ من الجدول رقم (١) أن الشعبتين التجريبية والضابطة قد تقاربتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للشعبتين التجريبية والضابطة هو نمط المشاركة غير الناقد في الجلسات الثمانية التي عقدت في بداية الدراسة. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (.084(a))، ودرجات الحرية(٣)، ومستوى الدلالة الإحصائية (.994)، وهي غير دالة إحصائيا عند (α = ٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، الأمر الذي يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء في المعالجة.

٢- المرحلة الثانية (مرحلة التدريب): بعد التأكد من تقارب المجموعتين التجريبية والضابطة في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة كما هو موضح في المرحلة الأولى، تم البدء في المعالجة (المرحلة الثانية)، وهذه المرحلة تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية على مهارات التعلم التعاوني من خلال مهمات أكاديمية شملت كل من وحدة المتعلقة بتركيب الخلايا ووظائفها، ووحدة الكهرباء الساكنة (الكهروستاتيك)، ووحدة المغناطيسية وذلك بالاستعانة باستراتيجيات محددة، وذلك بالاستعانة بإستراتيجيات محددة (Sherman,2002) على النحو التالي:

- تنظيم جلسات تدريب عددها ٢٤ حصة، غطت ستة أسابيع بواقع أربع حصص أسبوعيا، واشتملت الجلسات التدريبية على:

أ) التدريس المباشر (Direct instruction) حيث شمل:

ب) عرض أشرطة فيديو وCD : تم من خلالها عرض كيفية قيام المجموعات التعاونية بعملها بنجاح، ومناقشة الطالبات في ذلك.

ج) النمذجة المباشرة: تقوم المعلمة بنمذجة المهارة المطلوبة بعد استخدام العصف الذهني للتوصل إلى السلوكات الممثلة لكل مهارة، ومن ثم تكلف الطالبات بتنفيذ هذه المهارات من خلال تبادل الأدوار، والملاحظة المباشرة للطالبات أثناء عملهن في مجموعات باستخدام أداة الملاحظة من قبل الباحثة والمعلمة المتعاونة، ومن ثم الالتقاء مع المعلمة بشكل فردي وتوضيح جوانب الضعف لكل مجموعة، وكيفية تعديل هذه السلوكات.

د) المقابلات الفردية : حيث تم مقابلة بعض الطالبات اللواتي يمارسن بعض السلوكات غير المرغوب فيها أثناء العمل في مجموعات وعلى نحو منفرد، وذلك بناء على المعلومات التي حصلت عليها الباحثة أثناء الملاحظة المباشرة، ومناقشتهن في كيفية

تعديل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها أثناء العمل في مجموعات.

هـ) إستراتيجية فكر- ازدوج- وشارك

(Think-Pair-Share Strategy)

توزيع طالبات الفصل على شكل مجموعات ثنائية، ثم تعرض عليهن مشكلة، وتفكر كل طالبة فيها، ثم تمارس إحدى الطالبتين في كل زوج مهارة الاستماع والتفكير حيث إن المشاركة الأولى تعالج المشكلة، والمشاركة الثانية تستمع إلى الجواب، ومناقشة مع زميلتها، فإذا كان هنالك اختلاف في الوصول إلى الإجابة فتطلبان المساعدة من المعلمة، وإذا اتفقت الاثنتان على الإجابة تعزز المدققة الإجابة ثم يتم بعد ذلك قلب الدور.

٣- إستراتيجية المائدة المستديرة

(Round Robin أو Round table)

في هذه الإستراتيجية يتم عرض مشكلة محددة للطالبات، وتقوم كل طالبة بعرض إجابتها بشكل:

أ) شفهي أمام زميلاتها في المجموعة، على أن يخصص لجميع أفراد المجموعة الوقت نفسه لعرض الجواب، وعند انتهاء الطالبات من العرض يتم تبادل الآراء بين أفراد المجموعة الواحدة.

ب) مكتوب: تقوم كل طالبة بكتابة أفكارها وإجابتها على ورقة ملونة باللون المحدد لها، وفي هذه الإستراتيجية يمكن تخصيص لون محدد لكل طالبة في المجموعة في بداية تشكيل المجموعات، وعند الانتهاء يتم تبادل الآراء بين أفراد المجموعة الواحدة.

٤- إستراتيجية الرؤوس المرقمة

(Numbered –heads together)

في هذه الإستراتيجية تقوم المعلمة بتحديد رقم لكل طالبة في المجموعة(١، ٢، ٣، ٤) قبل تنفيذ الطالبات لأوراق العمل، وبعد انتهاء الوقت تقوم المعلمة باختيار رقم بشكل عشوائي ومن ثم تقوم الطالبة ذات الرقم المختار من كل مجموعة بعرض إجابة مجموعتها على جميع أفراد الشعبة.

٥- إستراتيجية التدريب المتبادل (Cross-training)

ويتم تدريب كل عضو في الفريق على المهمات والواجبات والمسؤوليات لزميلاتها من أعضاء الفريق، وتكون كل طالبة في المجموعة مسئولة عن تعلم زميلاتها في نفس المجموعة، من خلال تقديم المساعدة والتوضيحات المطلوبة التشجيع على المشاركة.

٦- استخدام بطاقات الحديث الملونة :

(color-coded talking chips)

للتأكيد على أن كل طالبة قد شاركت بالحوار، يتم إعطاء كل عضو في المجموعة بطاقات ذات لون محدد، وفي كل مرة يتكلم فيها العضو يضع قطعة في وسط الطاولة، وهذا يظهر مدى مشاركة العضو خلال العمل، فإذا كان هنالك قطع زرقاء كثيرة فإن هذه الطالبة تحدثت كثيراً.

وقد تم التأكد من إتقان الطالبات لمهارات التعلم التعاوني من خلال قياس أثر التدريب وفق ما يلي:

١- ملاحظة الطالبات أثناء عملهن في المجموعات التعاونية.

٢- تسجيل بعض التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل،

وقد سجل للمجموعات ثمان جلسات لكل شعبة لقياس أثر التدريب والتأكد من إتقان الطالبات لمهارات التعلم التعاوني، وتفريغ التفاعلات المسجلة على أشرطة التسجيل وفق نماذج خاصة، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استخدمتها المجموعات التعاونية المدربة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢)، أما المجموعة الضابطة فقد قامت بتنفيذ أوراق العمل نفسها على شكل مجموعات عمل ولكن دون التدريب على مهارات التعلم التعاوني.

الجدول رقم (٢). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف السابع الأساسي أثناء تنفيذهن للمهمات المحددة في المجموعات التعاونية بعد التدريب على مهارات التعلم التعاوني (مرحلة ٢).

نمط التفاعلات الاجتماعية (مرحلة (٢) بعد التدريب)	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
النمط الناقد التشاركي (Joint critical Knowledge building)	٧٢٧	٪٦٧,٧٠	٣٧٦	٪٣٨,٣٣
النمط الناقد غير المتساوي النمط الإرشادي (Tutoring)	٢١٥	٪٢٠,٠١	١٠٢	٪١٠,٤٠
نمط المشاركة غير الناقدة (Joint uncritical Knowledge Sharing)	١١١	٪١٠,٣٤	٤٢٩	٪٤٣,٧٣
النمط التسلطي والمسيطر (Leader dominance)	٢١	٪١,٩٥	٧٤	٪٧,٥٤
المجموع الكلي	١٠٧٤	٪١٠٠	٩٨١	٪١٠٠

لوحظ من الجدول رقم (٢) أن الشعبتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد التشاركي (67.70٪) في حين المجموعة الضابطة كان نمط المشاركة غير الناقد (43.73٪) هو السائد. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي ((365.352(a)، ودرجات الحرية(٣)، ومستوى الدلالة الإحصائية (000.)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند (α = ٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ومن أمثلة الأنماط التفاعلية والتي استخدمت في المجموعات التعاونية من واقع المدرسة ما يلي:

أولاً : نمط بناء المعرفة الناقد

مثال رقم (١) : النمط الناقد التشاركي:

الطالبة (١): إن السؤال يتطلب منا تحديد الإجابة الصحيحة لقوة تكبير المجهر الضوئي، إذا كانت تكبير العدسة العينية (١٠) مرات، وتكبير العدسة الشيئية (٤٠) مرة. ما رأيكن ما هي الإجابة الصحيحة؟ هل هي الإجابة (أ) والتي تمثل ١٤٠٠ مرة، أم الإجابة (ب) والتي تمثل ٥٠ مرة ، أم الإجابة (ج) والتي تمثل ٣٠ مرة، أم الإجابة (د) والتي تمثل ٤٠٠ مرة؟ الطالبة (٢) : اعتقد أن الإجابة هي (ج).

الطالبة (٤) : أعتقد أن الإجابة (د) هي الأصح.

الطالبة (١): هل توضحا لنا سبب اختياركما للإجابة (ج) أو للإجابة (د)

الطالبة (٢) : لست متأكدة من هذه الإجابة.

الطالبة (٤) : لست متأكدة

الطالبة (١) : هل تتذكرن قانون احتساب قدرة تكبير المجهر؟

طالبات المجموعة: لا أحد يجيب

الطالبة (١): حسناً سأوضحه لكن؛ تحتوي معظم المجاهر الضوئية على مجموعة عدسات شيئية ذات درجات تكبير مختلفة، وتقوم العدسة الشيئية الكبرى في المجهر الضوئي بتكبير الصورة لتبلغ ٤٠ ضعفاً للحجم الأصلي للعينة، يسمى عامل التكبير هذا قدرة التكبير للعدسة الشيئية، والتي يرمز إليها في هذه الحالة ب×٤٠ (× تعني عدد مرات التكبير)، ومن ناحية أخرى تكبر العدسة العينية ١٠ مرات (١٠×). ولاحتساب قدرة تكبير المجهر، يجب ضرب قدرة تكبير العدسة الشيئية الكبرى (٤٠× في هذه الحالة) في قدرة تكبير العدسة العينية (١٠×).

الطالبة (٣): أحسنت، بالتالي يكون حاصل قدرة التكبير الإجمالية تساوي ٤٠٠×. هل توافقنني بالرأي؟

الطالبة (٤) : نعم، وبذلك فإن الإجابة الصحيحة هي د.

طالبات المجموعة: نعم ، لنسجل الإجابة هي (د).

مثال رقم (٢) : النمط الناقد غير المتساوي (النمط الإرشادي)

الطالبة (١): إن السؤال يتطلب منا تحديد وظيفة الجدار الخلوي في الخلية، هل تستطيعين مساعدتي في ذلك لأني لا أتذكر الإجابة؟

الطالبة (٢): حسناً، تحاط بعض الخلايا مثل خلايا النبات، والطحالب، والفطريات بجدار يقع خارج الغشاء البلازمي يسمى الجدار الخلوي، ويتكون هذا الجدار أساساً من مادة كربوهيدراتية معقدة تسمى السليلوز، بالتالي فان الجدار الخلوي يعطي الخلية دعامة وشكلاً ثابتاً ويحمي محتوياتها الداخلية، كما يسمح للمواد بالمرور عبره من الخلية وإليها.

الطالبة(١): شكراً لك على هذا التوضيح

ثانياً : نمط بناء المعرفة غير الناقد

مثال رقم (١) : نمط المشاركة غير الناقدة:

الطالبة (١): إن السؤال يتطلب منا تحديد الإجابة الصحيحة لاسم الجزء (B) في الرسم التوضيحي، هل هي الإجابة (أ) والتي تمثل المايتوكندريا، أم الإجابة (ب) والتي تمثل النواة، أم الإجابة (ج) والتي تمثل السيتوبلازم، أم الإجابة (د) والتي تمثل البلاستيدات الخضراء؟

الطالبة (٢): قد تكون الإجابة (أ) والتي تمثل المايتوكندريا.

الطالبة (٣): أنا أرى أن الاجابة الصحيحة هي (د) والتي تمثل البلاستيدات الخضراء، وحسب اعتقادي أن هذه الإجابة هي الأصح من الإجابة (أ)، ما رأيكن؟

الطالبة (٢): إذن لنغير الإجابة لتصبح (د).

طالبات المجموعة: حسناً، لنسجل الإجابة (د).

مثال (٢) : النمط التسلطي والمسيطر:

الطالبة (١): إن السؤال يتطلب منا تحديد الإجابة الصحيحة للوحدة الأولية في بنيان الجسم، والتي تعتبر أصغر كتلة حية (بروتوبلازم) تستطيع الحياة منفردة، ولها القدرة على توليد مثيل لها، وهي تشبه الذرة بالنسبة للمادة . هل هي الإجابة (أ) والتي تمثل العضو، أم الإجابة (ب) والتي تمثل الخلية، أم الإجابة (ج) والتي تمثل النسيج، أم الإجابة (د) والتي تمثل النواة؟

الطالبة (٢): قد تكون الإجابة (د) والتي تمثل النواة.

الطالبة (١): إجابتك خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي (ب) والتي تمثل الخلية، فلنسجل هذه الإجابة، وننتقل للسؤال الآخر.

طالبات المجموعة: حسناً، ما هو السؤال الآخر.

• **المرحلة الثالثة (مرحلة تطبيق التدريب):** وفي هذه المرحلة قامت طالبات المجموعة التجريبية بتطبيق مهارات التعلم التعاوني التي تم تعلمها في المرحلة الثانية في مهمات أكاديمية للمفاهيم المتعلقة بالشبكات الغذائية، في حين طبقت المجموعة الضابطة هذه الوحدة بدون التدريب على المهارات التعاونية، واستغرقت عملية التطبيق على مهارات التعلم التعاوني اسبوعين بواقع أربع حصص أسبوعيا، مدة كل حصة (٥٠) دقيقة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تم تصميم هذه الدراسة بهدف الكشف عن أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني في فهم الطالبات للمفاهيم العلمية ، وكانت المتغيرات في هذه الدراسة كما يأتي:

١- المتغير المستقل وهو طريقة التدريس بالتعلم التعاوني، ولها مستويان:

أ) التعلم التعاوني الذي يشمل التدريب على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والمعرفية.

ب) التعلم الزمري الذي لم يشمل التدريب على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والمعرفية.

وقد تم تشكيل المجموعات في الشعبتين حسب المعيار التالي: تم تقسيم كل شعبة إلى ست مجموعات غير متجانسة بمعدل أربع طالبات في كل مجموعة، بحيث تكون طالبة مستواها التحصيلي مرتفع، وطالبتان مستواهما التحصيلي متوسط، وطالبة مستواها التحصيل منخفض، إلا في مجموعة واحدة من كل شعبة فقد تشكلت من طالبة مستواها التحصيلي مرتفع، وثلاث طالبات مستواهن التحصيلي متوسط، وطالبة مستواها التحصيل منخفض.

٢- المتغير المعدل: هو مستوى التحصيل المدرسي في مادة العلوم للعام السابق لهذه الدراسة (٢٠٠٥/٢٠٠٦) قد تم تقسيمه إلى ثلاث فئات: مرتفع ومتوسط ومنخفض.

٣- المتغير التابع وهو فهم المفاهيم العلمية:

وقد تم إدخال متغير التحصيل الدراسي لفحص ما إذا كانت طريقة التدريس تتفاعل مع مستوى التحصيل، أي ما إذا كان أثر المعالجة يختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

وتعد هذه الدراسة من التصاميم شبه التجريبية فهذا التصميم يشتمل على متغير تجريبي، ولم يتم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً على مستويي المتغير التجريبي، كما يشتمل على قياس قبلي وقياس بعدي، ويبين في الشكل رقم (١) تصميم الدراسة:

O	X	A1	O
O	X	A2	O
O	X	A3	O
O		A1	O
O		A2	O
O		A3	O

الشكل رقم (١). تصميم الدراسة

O : ترمز إلى اختبار فهم المفاهيم العلمية.

X : ترمز إلى المعالجة وهي التدريب على مهارات التعلم التعاوني.

A : مستوى التحصيل المدرسي في العلوم وله ثلاث مستويات A1 ، A2، A3 .

وقد تم تحليل البيانات وحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار الفهم ،وكذلك استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

النتائج

تم تصحيح اختبار فهم المفاهيم العلمية وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي لمستويات التحصيل المدرسي الثلاثة في العلوم، وكانت كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار القبلي .

الطريقة	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة التجريبية	منخفض	١.٥٠	٠.٨٣٧	٦
	متوسط	٥.٠٠	٠.٩١٣	١٣
	مرتفع	٨.١٧	١.١٦٩	٦
	المجموع	٤.٩٢	٢.٥٣٢	٢٥
المجموعة الضابطة	منخفض	١.٥٠	٠.٥٤٨.	٦
	متوسط	٤.٧٧	٠.٨٣٢	١٣
	مرتفع	٨.٠٠	٠.٨٩٤	٦
	المجموع	٤.٧٦	٢.٤٢٠	٢٥
المجموع	منخفض	١.٥٠	٠.٦٧٤	١٢
	متوسط	٤.٨٨	٠.٨٦٤	٢٦
	مرتفع	٨.٠٨	٠.٩٩٦	١٢
	المجموع	٤.٨٤	٢.٤٥٢	٥٠

لوحظ من الجدول رقم (٣) أنه ثمة تقارباً كبيراً بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، ومن أجل معرفة ما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي باختلاف مستوى التحصيل في العلوم استخدم تحليل التباين الثنائي، ويظهر الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر المجموعة ومستوى التحصيل على الاختبار القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٠.١٩٣	١	٠.١٩٣	٠.٢٤٨	٠.٦٢١
مستوى التحصيل	٢٦٠.١٤٩	٢	١٣٠.٠٧٥	١٦٧.٦٣٧	٠.٠٠٠
المجموعة × مستوى التحصيل	٠.١٠٩	٢	٠.٠٥٥	٠.٠٧١	٠.٩٣٢
الخطأ	٣٤.١٤١	٤٤	٠.٧٧٦		
المتوسط الكلي	٢٩٤.٧٢٠	٤٩			

ويظهر الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر متغير مستوى التحصيل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والتحصيل، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات من حيث متغير المجموعة وعدم التكافؤ من حيث مستوى التحصيل، والتكافؤ من حيث التفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل.

ويظهر الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي

المجموعة	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية المعدلة	العدد
تجريبية	منخفض	١٢.١٧	١.١٧	٢١.٤٠	٦
	متوسط	٢٢.٥٤	٤.٤٣	٢٢.١٠	١٣
	مرتفع	٣٣.٥٠	١.٢٢	٢٤.٣١	٦
	المجموع	٢٢.٦٨	٨.٢٠	٢٢.٦٠	٢٥

تابع الجدول رقم (٥).

المجموعة	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية المعدلة	العدد
ضابطة	منخفض	٣.١٧	١.١٧	١٢.٤٠	٦
	متوسط	١٤.٦٢	٣.٧٨	١٤.٨١	١٣
	مرتفع	٢٩.٦٧	٢.٤٢	٢٠.٩٣	٦
	المجموع	١٥.٤٨	٩.٨٦	١٦.٠٥	٢٥
المجموع	منخفض	٧.٦٧	٤.٨٣	١٦.٩٠	١٢
	متوسط	١٨.٥٨	٥.٧١	١٨.٤٥	٢٦
	مرتفع	٣١.٥٨	٢.٧١	٢٢.٦٢	١٢
	المجموع	١٩.٠٨	٩.٦٩	١٩.٣٢	٥٠

وقد لوحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. كما لوحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل الثلاثة: المرتفع والمتوسط والمنخفض في المجموعة التجريبية كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل المناظرة في المجموعة الضابطة. وأن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار فهم المفاهيم العلمية بلغ (22.60) وللمجموعة الضابطة (16.05)، وهذا يوضح أن أداء طالبات المجموعة التجريبية على اختبار فهم المفاهيم العلمية أفضل من أداء طالبات المجموعة الضابطة. ومن أجل معرفة ما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي باختلاف مستوى التحصيل في العلوم استخدم تحليل التغاير (ANCOVA)، ويظهر الجدول رقم (٦) نتائج هذا التحليل.

لوحظ من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار فهم المفاهيم العلمية هي (102.700) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) . كما لوحظ من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل في العلوم كانت (5.619)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، ولصالح المجموعة التجريبية.

وبالرجوع إلى المتوسطات البعدية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة والموضحة في الجدول رقم (٥) يلاحظ أن المتوسطات المعدلة لمستويات التحصيل الثلاثة: المرتفع والمتوسط والمنخفض في

الجدول رقم (٦).. نتائج اختبار تحليل التغاير(ANCOVA) لمتوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعديين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	٢٦٠.٧١٨	١	٢٦٠.٧١٨	٥٧.١٢٧	٠.٠٠٠
المجموعة	٤٦٨.٣٣٥	١	٤٦٨.٣٣٥	١٠٢.٧٠٠	٠.٠٠٠
مستوى التحصيل	٤٦.٤٤٩	٢	٢٣.٢٢٤	٥.٠٩٣	٠.٠١٠
المجموعة × مستوى التحصيل	٥١.٢٤٣	٢	٢٥.٦٢٢	٥.٦١٩	٠.٠٠٧
الخطأ	١٩٦.٠٨٩	٤٣	٤.٥٦٠		
المتوسط الكلي	٤٥٩٧.٦٨٠	٤٩			

المجموعة التجريبية كانت أعلى من المتوسطات المعدلة لمستويات التحصيل المناظرة في المجموعة الضابطة، والفارق في مستوى التحصيل المنخفض بين المجموعتين: التجريبية والضابطة بلغ (9.00) وهذا الفارق يقل بالتدريج عند الانتقال من المستوى المنخفض إلى المستوى المتوسط (7.285) فالمستوى العالي، إذ بلغ عند المستوى العالي (3.373). الأمر الذي يدل على وجود تفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل في العلوم.

ولمعرفة اتجاهات الفروق بين المتوسطات المعدلة فقد تم تمثيلها بيانياً كما في الشكل رقم (٢).



الشكل رقم (٢) . رسم بياني يمثل التفاعل بين الطريقة والتحصيل.

وكما هو واضح في الشكل رقم (٢) لقد كان أداء الطالبات في المجموعة التجريبية أعلى من نظيراتهن في المجموعة الضابطة في جميع مستويات التحصيل. وقد نتج التفاعل من أنه في حين كان الفرق كبيراً بين أفراد كل من المجموعتين في المستويين المنخفض والمتوسط، كان الفرق ضئيلاً في فئة التحصيل المرتفع. وهذا يعني أن تأثير ذوات التحصيل المرتفع بطريقة التدريس لم يكن كبيراً، في حين كان تأثير ذوات التحصيل المنخفض والمتوسط هو الأكبر. أي أن فعالية المعالجة التجريبية كانت معهن هي الأوضح والأكبر. وهو أمر موافق لمنطق الأشياء، فالطالب المتفوق يبقى متفوقاً بغض النظر عن طريقة تدريسه، وتكون حساسيته وتأثر تحصيله بطريقة التدريس قليلة، في حين تكون حساسية الطالب المتوسط والمنخفض وتأثر تحصيله بطريقة التدريس يكون كبيراً.

مناقشة النتائج والتوصيات

أشارت نتائج الطالبات في اختبار المفاهيم العلمية إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في فهمهن للمفاهيم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من لوننج وجيلز (٢٥، ٣٠)، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من شانج، وبارون (٣٤، ٣٥). كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل في العلوم، حيث تبين أن التدريب على مهارات التعلم التعاوني أفضل لفئة التحصيل المتوسط والمنخفض منها لفئة التحصيل المرتفع.

ويمكن أن نعزو هذه النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد اكتسبن المهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى فعال من التعاون والحوار من خلال التدريب، حيث إن تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) يعمل على تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطالبات، ويؤدي إلى أنماط تفاعلية استكشافية وبناء معرفة ناقدة، وهذا يتفق مع توجه التعلم البنائي، حيث بين البنائيون أن التعلم ذا المعنى يحدث من خلال التفاوض الاجتماعي، ويتضمن عملية التعلم البنائي إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، بالتالي تؤثر طريقة التعلم التعاوني بعد التدريب على مهاراته إيجابيا مما ينعكس على فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، فالمتعلم يطور فهماً أفضل للموضوع عن طريق المناقشة، إذ إنه حينما يتحدث بصوت مرتفع، وحين يعرض أفكاره على شخص آخر، وحين يستمع لنفسه، وعندما يستجيب لأفكار شخص آخر فان كل ذلك يساعده على الفهم، فالمرء لا يفهم إلا بعد أن يناقش، فالفهم لا يحدث اعتباطاً، بل يتطلب جهداً وعملاً من المتعلم، فهو يتطلب جهدا جماعيا يتم فيه مشاركة الجميع دون استثناء، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة كي تصبح جزءا من بنائه المعرفي.

إن تعزيز التفاعلات الاجتماعية يوفر للمتعلم مدى أوسع من الخبرات الجديدة، حيث إنها تتيح للطالبات فرصاً أكثر للتحاور والتفاعل. ويمكن أن نفهم دور التأثير الاجتماعي في التعلم من خلال أفكار فيجوتسكي حول السلوك الاجتماعي والتعلم، فهو يرى أن المعرفة تبنى بطريقة اجتماعية، وأن التفاعل الاجتماعي مهم في تعلم الأطفال (Hoopers, 1992)، وبذلك فإن بناء المعرفة تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين الطلاب باعتبارها عملية اجتماعية ثقافية توجه تفكير الطلاب وتعين على تكوين المعنى (Alexopoulou, 1996). فالمعرفة تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعي للمتعلم مع شخص أكثر معرفة ومعلوماتية (تفاعل الخبير- المبتديء في إدارة الأفكار في المجموعة)، ثم بعد ذلك تبنى ذاتياً كنشاط فردي، وهذا التفاعل يعمل على تنمية المنطقة المركزية (Zone of proximal development) ويسمح بتعزيز تطور المفهوم، واكتساب مستوى من الأداء والمعرفة يعجز أن يصل إليه الفرد وحده (عبدالسلام، ٢٠٠٠م). وعليه فإن التفاعل البناء بين الطالبات ذوات القدرات المختلفة يساعدهن على رفع مستواهن المعرفي، وذلك لأن الطالبة الأكثر معرفة ومهارة إذا تمكنت أن تدرك المفهوم قبل زميلتها الأقل معرفة ومهارة، فإنها تستطيع أن تفسر لزميلتها كيف تدرك المفهوم، لأنها تكون قد تمكنت مباشرة من حل الصعوبات التي تواجهها زميلاتها، وهذا لم يتوافر لطلبة المجموعة الضابطة غير المدربة التي تهمل في الغالب فئة الطالبات متوسطات ومنخفضات التحصيل. وهذه النتيجة تتفق مع أفكار جونسون في مزايا التعلم التعاوني في أنه يعمل على مساعدة الطالبات ذوات التحصيل المتدني على أن يكن قادرات على التميز في التحصيل، وإعطاء الفرصة لجميع الطلبات في المشاركة، وتشجيع الطالبات على التعاون معاً.

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:

١- ينصح بالتركيز على تدريب المعلمين عامة ومعلمي العلوم خاصة على مهارات التعلم التعاوني، وتشجيعهم على تدريب طلبتهم على ذلك.

٢- ينصح بأن تتضمن برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم مساقات عن أساسيات التعلم التعاوني بهدف إكسابهم الكفايات الخاصة بتدريس العلوم بطريقة التعلم التعاوني، لتشمل: التدريب على كيفية صياغة أهداف اجتماعية، والإستراتيجيات الممكن إتباعها من قبل المعلم لتدريب طلبته على مهارات التعلم التعاوني، وتصميم مواقف تعلمية من خلال مشكلات واقعية وظواهر حياتية تربط العلم بالحياة لتحقق نموا في مهارات التعلم التعاوني.

٣- إجراء دراسات عملية أخرى في مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية التدريب على مهارات التعلم التعاوني في تنمية مهارات تعليمية أخرى.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية

جونسون، ديفيد؛ جونسون، روجر؛ هولبك واديث جونـــسون. التعلم التعاوني. ترجمة مدارس الظهـران الأهليـة. المملكـة العربيـة السعودية: الظهران. ١٩٩٥م.

زيتون، حسن حـسين، وكمال عبد الحميد زيتون . البنائيـة : منظـور إبـستمولوجي وتربـوي. الإسكندرية : منشأة المعارف، ١٩٩٢.

الشيخ، عمـر. دليل النشاطات التعليمية لبرنامج التربية الشاملة. الأردن: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩م.

الشيخ، عمـر. خصائص البيئات التعلمية الصفية والمدرسية السائدة في المدارس الأردنية- دراسة مسحية. الأردن : اليونيسيف، ٢٠٠٣م.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام. الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

الغنيم، مرزوق يوسف. مجموعة من خبراء تدريس العلوم.. دليل تدريس العلوم في التعليم العام. المملكـة العربيـة الـسعودية : المركـز العربـي للبحوث التربوية لدول الخليج ، ١٩٩٩م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alexopoulou, Evinella & Driver, Rosalind ."Small groups discussion in physics: peer interaction modes in Paris and fours". Journal of Research in Science Teaching, 33,(1996),1099-1114.

Arvaja,Maarit , Hakkinen,Paivi, Rasku-Puttonen, Helena & Etelapelto, Anneli. "Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project". Scandinavian Journal of Educational Research, 46, (2002), 161-179.

Battistich,Victor, Solomon, Daniel& Delucchi, Kevin . "Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups". The Elementary School Journal. 94,(1993), 19-32.

Beck –Jones& Juanda Joan. "The effect of cross-training and role assignment in cooperative learning group on task performance knowledge of accounting concepts teamwork behavior and acquisition of interposition knowledge" . DAI-A 64/07, 2378, (2003).

Bianchini, JulieA. Where knowledge construction, equity, & context intersect: student learning of science in small groups. Journal of Research in Science Teaching, 34 , (1997), 1039-1065.

Burron,Bruce, James,M,Lynn& Ambrosio, Anthony, L. "The effects of cooperative learning in a physical science course for elementary middle level pre service teacher". Journal of Research in Science Teaching. 30, (1993), 697-707.

Chang, Huey-Por & Lederman, Norman G. "The effect of levels of cooperation within physical science laboratory groups on physical science achievement". Journal of Research in Science Teaching. 31,(1994), 162-181.

Chin ,Christine &Brown , David E. "Learning in - science: a comparison of deep and surface approaches". Journal of Research in Science Teaching. 37,(2000), 109-138.

Duit, R; Roth, W. M., Komorek, M. & Wilbers, J. "Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic system: towards an integrative perspective on learning in science". International Journal for Science Education. 20, (1998), 1059-1073.

Dyson, Ben. "Cooperative learning in an elementary physical education program" .Journal of Teaching in Physical Education. 20,(2001), 264-281.

Dyson, Ben. "The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program" .Journal of Teaching in Physical Education. 22,(2002) 69-86.

Gillies, Robyn M. "The residual effect of cooperative- learning experiences: a two-year

Nath, Leslie R & Ross, Steven M. "The influence of a peer- tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students". Educational Technology Research and Development. 49,(2001), 41-55.

National Academy of Sciences, National Research Council . National Science Education Standards. Second Printing, USA, National Academy Press, (1996).

Rivard, Leonard, P;Straw, Sstanley, B . "The effect of Talk and Writing on Learning Science :An Exploratory Study" .Science Education, 84,No 5 (2000), 566-590.

Roth, W. M.; Boutonne, S. "One class, many worlds". International Journal of Science Education, 21, (1999), 59-75.

Saunders, W. L. "The constructivist perspective: implications and teaching strategies for science". School Science and Mathematics. 92,(1992), 136-140.

She, H. C. "Students knowledge construction in small groups in the seventh Grade biology Laboratory: verbal communication and physical engagement". .International Journal For Education, 21, (1999), 1051-1066.

Shepardson, D. "Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first graders" .Journal of Research in Science Teaching, 33,(1996), 159-178.

Sherman, Sharon J. (2002). Science and science teaching. U.S.A :Houghton Mifflin Company.

Tapper, J. "Topics and manner of talk in undergraduate practical laboratories" . International Journal For Education , 21, (1999), 447-464.

Wittrock, Merlin. "Generative teaching of Comprehension". The Elementary School Journal. 92, No 2(1991), 169-184.

follow-up". Journal of Educational Research. 96,(2002), 15-21.

Gillies, Robyn M; Ashman, Adian F. "Behavior and interaction of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades". Journal of Educational_Psychology. 90, No 4 (1998), 746-757.

Hand, Brian ; Treagust, David F ; Vance, Keith." Student Perceptions of the Social Constructivist Classroom". Science Education. 81,No 5(1997),561-575.

Hooper, S. "Cooperative learning and computer based instruction". Educational Technology Research and Development. 40,(1992), 21-38.

James M, Applefieid, Huber,Richard & Moallem, Mahanze. "Constructivism in theory & practice: toward a better understanding". High School Journal, 00181498,. 84, No 2 (2000), Data Base: Academic Search Elite.

Lonning, R. A."Effect of cooperative learning strategies on verbal interaction and achievement during conceptual change instruction in 10th grade general science". Journal of Research in Science Teaching, 30,(1993), 1087-1102.

Lopata, Christopher; Miller, Kathleen A.& Miller ,Robert H. "Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers". Journal of Educational Research ,96, No 4 (2003), Academic Search Premier 00220671.

Lump. At.&Staver.J.E. "Peer collaboration and concept development learning about photosynthesis". Journal of Research in science Teaching. 32, (1995), 71-98.

Marston,W.A. "Cooperative learning as an instructional strategy with gifted students". Dissertation Abstract International, 54, No7 (1993), 2540-A.

Mercer. (1996). IN Arvaja Maarit; Hakkinen Paivi; Rasku-Pttonen Helena; Etelapelto Anneli ."Social processes knowledge building during small group interaction in a school science project". Scandinavian Journal of Educational Research. 1,(2002) 161-179.

The Effect of Training on Cooperative Learning Skills on Understanding of Seventh Qatari Students of Scientific Concepts

Intisar Zaki Alsadi
Supreme Education Institute- Qatar

(Received 3/1/1428H; accepted for publication 4/9/1428H.)

Abstract. This study was conducted to investigate the effect of training female students on cooperative learning skills on their understanding of scientific concepts and to find out whether the effect of training differs according to their level of achievement in science.

The study aimed specifically at answering the following questions:

1. Does training female students on cooperative learning skills lead to a better understanding of scientific concepts ?
2. Does understanding of scientific concepts of female students who have been trained on cooperative learning skills and those who have not been trained differ according to their prior achievement level ?

The sample for the study consisted of (50) seventh grade female students in two groups in one school in Qatar. Each group included (25) female students who were categorized and distributed into three different levels : high , middle, and low according to their school grades in science for the previous year. One of the two groups was trained on cooperative skills, this group was called the experimental group. The other group was not trained on the skills of cooperative learning, and was the control group.

To measure the effectiveness of the training on cooperative learning skills a test of conceptual understanding, which involved thirty five multiple choice items was prepared. The reliability of the test was established using KR 20 – and found (٠.٨٩).

Analysis of covariance (ANCOVA) was used to analyze the data of the study. The results of study were: The group trained on cooperative skills performed better on the test of understanding scientific concepts than the control group. Also a significant interaction between training and level of achievement was found.

In the light of findings, the researcher recommended that teachers be encouraged to use cooperative learning, and train students on how to use it.

حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي

تيسير حسين السعيدين

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس،

كلية المعلمين في بيشة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٨/ ٢/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/٩/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. تعد حرية الإرادة من القضايا الفلسفية المهمة التي تهم الذات الإنسانية، وذلك بسبب علاقتها الوثيقة بالمجتمع والكون، وأصل الوجود الإنساني، وقد تناولها الفلاسفة والمفكرون منذ وقت مبكر من الزمن.

وتعتبر هذه القضية ملحة وأكثر أهمية بالنسبة للفرد المسلم، ويعود ذلك إلى صلتها وتماسها المباشرين بالعقيدة وأصول الدين، وذلك من خلال علاقتها بقضية القضاء والقدر، وما يكتنف ذلك من التباس.

وقد تناول الباحث قضية حرية الإرادة من حيث الأرضية الفلسفية لها، ثم تعرض إلى جذورها لدى بعض الفرق الإسلامية، والعلاقة الوثيقة بين حرية الإرادة والمسئولية، والعوامل التي تؤثر فيها، ووسائل تنميتها من خلال التربية الإسلامية.

قضية الدراسة وأهميتها

تعتبر قضية حرية الإرادة من القضايا الأساسية والكبيرة التي دار الحديث حولها كثيراً فيما مضى من الأزمان، وهي مثار الجدل والبحث بين المفكرين والفلاسفة من قديم الزمن، ولكن هذه الأهمية القديمة لها لم يلغ عنها الأهمية فيما بعد، بل بقيت مطروحة وحاضرة على الساحة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أهميتها الكبيرة النابعة من علاقتها الوثيقة والقوية بالإنسان من ناحية، وبسبب صلتها القوية بالمجتمع والكون من ناحية أخرى، كما أنها تعد أصلاً من أصول الوجود الإنساني.

وتعد حرية الإرادة قضية على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للشخصية المسلمة بشكل خاص،

لأنها تتعلق بأصل أساسي مهم من أصول الدين وركن ركين من أركانه، وهي على تماس مباشر مع كل الأفراد بلا استثناء، وهي قضية عقدية تتعلق بالإيمان بالقضاء والقدر، وما يكتنف تلك القضية الشائكة ويتداخل معها من مخاطر ولبس.

لقد أدلى المفكرون بآرائهم في هذا الموضوع منذ وقت مبكر من التاريخ الإنساني، حيث يوجد أدب نظري مكتوب في جوانب شتى من الموضوع، فتحدث فيها الفلاسفة والمنظرون من جانب التسيير والتخيير، وطرقها علماء العقائد من الجانب الأصولي البحت، وتكلم عنها الفقهاء في الجانب الفقهي المحض، لكن أحداً لم يتطرق إليها - حسب علمي المتواضع - على المستوى التربوي، مما يجعل القضية قابلة للبحث والدراسة على هذا الصعيد، لذلك فإنه من المتوقع أن تقدم الدراسة تصوراً عن كيفية تربية الإرادة من منظور الفكر الإسلامي. لذلك فقد قررت القيام بدراستها وإلقاء الضوء عليها، وتقصي الجوانب المختلفة فيها، وذلك من خلال التمهيد للجانب الفلسفي فيها من حيث الجبر والاختيار، واستكمال ذلك التصور لدى أصحاب الرأي من الفرق الإسلامية المتعددة، والجوانب التي تبدو فيها حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي، والعوامل المؤثرة على حرية الإرادة، والوسائل التي تنمى الإرادة من خلالها حسب ما تقتضيه وجهة النظر التربوية الإسلامية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى بحث موضوع حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي، وسوف يتم ذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة وهو: ما موقف التربية الإسلامية من مسألة حرية الإرادة؟

وقد تفرع عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الأخرى وهي:

١- ما اتجاهات الفلاسفة نحو حرية الإرادة؟

٢- ما جوانب حرية الإرادة لدى المفكرين المسلمين؟

٣- ما مظاهر حرية الإرادة في التربية الإسلامية؟

٤- ما وسائل تنمية الإرادة في التربية الإسلامية؟

٥- ما العوامل التي يمكن أن تؤثر على الإرادة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على موضوع حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي، ويتم ذلك من خلال متابعة هذه الظاهرة ودراستها وتلمس جوانبها والوقوف عليها، وسوف يتم ذلك من خلال التركيز على الجوانب التالية:

١- التعريف بآراء الفلاسفة وبمواقفهم المتعددة من قضية حرية الإرادة .

٢- عرض آراء المفكرين المسلمين ومناهجهم حول قضية حرية الإرادة .

٣- إبراز مظاهر حرية الإرادة في الجوانب المتعددة من التربية الإسلامية .

٤- عرض الوسائل والسبل التي يمكن استخدامها من قبل التربية الإسلامية في تربية الإرادة الإنسانية وتنميتها .

٥- بيان العوامل المتعددة التي يمكن التأثير من خلالها على الإرادة لدى الفرد .

منهج الدراسة

استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في دراستي هذه الظاهرة، لذلك فقد قمت بوصف الظاهرة مدار البحث كما هي في أرض الواقع، ثم قمت بتحليلها وتفسيرها تمهيدا للوصول إلى استنتاجات وتعميمات حولها، وأرى أن هذا المنهج مناسب لدراسة مثل هذا الموضوع، كما قمت باستخدام المنهج النقدي المقارن لدراسة الآراء والأفكار المنبثقة عن المناهج الفلسفية والكلامية التي تضمنتها الدراسة، والحكم عليها من خلال المقارنة والموازنة بينها .

التمهيد

سوف يتم التمهيد للموضوع من خلال بحث مفهوم حرية الإرادة، والظلال التي يلقيها استعمال هذا المفهوم في كل من اللغة والاصطلاح، ثم بيان مدلول ومفهوم الفكر التربوي الإسلامي .

مفهوم حرية الإرادة

شغلت قضية حرية الإرادة عقول المفكرين والباحثين طول الزمن الذي عاشه الفكر الإنساني، وبقيت هذه القضية حاضرة ومطروحة بقوة على الساحة البحثية، ولعل هذا الأمر له صلة بالعلاقة بين المجتمع والكون والوجود الإنساني، ولكن قبل الدخول في معالجة جوانب هذه القضية فإنني أرى أنه لا بد من إلقاء الضوء على بعض المفاهيم التي لها علاقة بموضوع الدراسة، لذلك فإنني سوف أعرج على كل من الحرية والإرادة في اللغة والاصطلاح وصولا إلى المفهوم المركب لحرية الإرادة، كي يكون ذلك قاعدة انطلاق لمناقشة الأمر وتحليل القضية، إضافة إلى بيان مفهوم الفكر التربوي الإسلامي .

الحرية في اللغة

الحر نظير العبد وجمعها أحرار، وحرره أعتقه، وفرس حر بمعنى عتيق، والحر هو كل شيء فاخر من شعر وغيره، والحر من كل أرض وسطها وأطيبها، والحرة الكريمة من النساء، والسحابة الحرة تعني السحابة كثيرة المطر (ابن منظور، د.ت)، والتحري في الأشياء ونحوها طلب ما هو أحرى في الاستعمال في غالب الظن، وهو يتحرى الشيء بمعنى

يقصده ويتوخاه (الرازي، ١٩٩٥م) .

ومن خلال النظرة المتفحصة للمعاني الكثيرة الواردة لهذا الجذر اللغوي، فإنه يلاحظ تمحورها حول معنى الحر بمعنى نقيض العبد، والطيب والثمين من الأشياء، إضافة إلى أن المعاني الواردة كذلك تدور حول الفرد من خلال علاقته مع غيره، وهذه المعاني موجودة وماثلة في الحرية بشكل لا يدعو إلى اللبس .

الحرية في الاصطلاح

لقد عرف مفهوم الحرية في الاصطلاح في أكثر من اتجاه، فقد نظر إليه الفلاسفة اليونان من قبل، حيث يرى سقراط[١] أن الحرية تعني فعل الأفضل والأحسن، وقد اعتبرها أفلاطون[٢] التحرر من عبودية الضرورة ، أما أرسطو[٣] فقد عدها الاختيار بالإرادة الحرة (الحنفي، ٢٠٠٠م)، وبالتمعن فيما مر من مقولات يتبين أن معناها عند أفلاطون وأرسطو تركز على معنى التحلل من القيود التي تحد من الالتزام، والحرية بهذا المعنى تعني أن يكون الإنسان سيد نفسه، ولعل هذا فيه ما فيه من عدم الدقة، لأن الحرية المطلقة والمنفلتة التي تجعل الفرد سيدا لنفسه ليست الحرية التي يتصف بها الإنسان الطبيعي ولكنها الطبيعة التي يتصف بها الإنسان البدائي، لأن مفهوم الحرية المنضبطة يقوم على أحكام العقل السليم وقوانينه، فقد نقل عن أفلاطون قوله: "إن الحرية ليست أن يفعل الإنسان ما يشاء، ولكن الحرية هي أن يوجه الإنسان إرادته طبقا للعقل " (الظهري، ٥٤٨)، أما سقراط فإنه ينحو في تعريفه منحى المثالية دونما نظر إلى مسألة سيادة النفس .

وإن المعنى الذي ظهر في العصور التالية جاء قريبا من المعنى القديم فقد نظر إليها على أنها " حال الكائن الحي الذي لا يخضع لقهر أو غلبة ويفعل طبقا لطبيعته وإرادته "(مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣م)، أما (هيجل)[٤] فقد نحا منحى الحتمية التي بنى منهجه عليها فرأى أن مفهوم الحرية مرتبط بمفهوم الضرورة من خلال الملاءمة بين العمل وما تقتضيه ضرورات الطبيعة والمجتمع (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣م)، كما عدها البعض اختيار الفعل أو استطاعة اختيار

---

(١) (٤٧٠ق م – ٣٩٩ق م) فيلسوف يوناني اشتهر بمحاوراته، والتي تحتل فيها محاورات أفلاطون الدفاعية مكانة الصدارة، أثاره كثيرا الحكم بالإعدام على أستاذه (٤٥ ، ص٣٣٦) .

(٢) (٤٢٧ق م- ٣٤٧ق م) فيلسوف يوناني تتلمذ على سقراط ، وهو مؤسس المذهب المثالي الموضوعي وصاحب نظرية المثل الشهيرة التي صادمت التعاليم المادية (٢٧، ص٤٠- ٤١).

(٣) (٣٨٤ق م – ٣٢٢ق م) فيلسوف يوناني ومؤسس علم المنطق، تتلمذ على أفلاطون ، وقد تأرجح مذهبه بين الفلسفة المادية والفلسفة المثالية (٢٧ ، ص١٩) .

(٤) (١٧٧٠ – ١٨٣١) فيلسوف ألماني، درس اللاهوت عمل بالتدريس، حاول التوفيق بين المذهب الرومانسية والعقلانية و ألف حول المنهج العلمي وعلاقته بالقانون الطبيعي (٤٥ ، ص٦٦٤).

ضده " (زكريا، ١٩٦٣م) .

أما المتصوفة فقد عرفوها من خلال فهمهم المبني على قضية اتصال المريد بمطلوبه فقالوا بأنها " الخروج عن رق الكائنات وقطع جميع العلائق والأغيار "(الأنصاري، ١٤١١هـ)، كما إنهم اعتبروها معيارا مهما من معايير الاستعلاء على العبودية لغير الله، فقد نظر إليها الغزالي على أنها " الخلاص من أسر الشهوات وعموم الدنيا والاستيلاء عليها بالقهر تشبها بالملائكة الذين لا تستفزهم الشهوة ولا يستهويهم الغضب " (الغزالي، ٥٠٥). وقد عرفها المناوي على أنها رفع اليد عن الشيء من كل وجه (المناوي، ١٤١٠هـ) .

وبعد الوقوف على الاتجاهات المتعددة في تعريف الحرية فإنه يمكن تعريفها على أنها تعني ـ حسب الاتجاه الإسلامي ـ كسر قيود الهوى وإلزام النفس طاعة أوامر المولى، وقد اهتمت التربية الإسلامية بالحرية فجعلت لها مساحة واسعة فيها لأن مضمون القرآن الكريم يدور حول التكليفات القائمة حول الأمر والنهي، ولا يمكن لهذا أن يكون صادرا إلا بناء على حرية تبنى على اختيار، ولذلك فقد عدتها مقابلا للعبودية، ولكنها لا تعد الإنسان الحر من يتبع هواه أو قانونه الذاتي، بل يعتبر الإنسان الحر من يتبع قانون الله عز وجل ويلتزم منهجه، وقد أكدت التربية الإسلامية عليها لأنها تقوم أساسا على تحرير الروح من عبودية غير الله تعالى، والتي لا تتم إلا من خلال هذه الطريق فنظرت إلى الحرية على أنها مقام يتم من خلاله إقامة لحقوق العبودية لله تعالى (٦٤ : ص٢٧٣)، ولذلك ورد في السنة النبوية الشريفة الذم لمن خارت إرادته وضعفت فصار مسلوبها لأي سبب من الأسباب، فأمسى مطيعا ومستعبدا لغير الله، فقال الرسول عليه الصلاة والسلام : " تعس عبد الدينار والدرهم والقطيفة والخميصة، إن يعط رضي وإن لم يعط لم يرض"(البخاري، ١٩٨٧م).

الإرادة في اللغة

وردت كلمة الإرادة في المعاجم اللغوية من الجذر الثلاثي (رود)، وتعني في لغة العرب المشيئة، وقد جاءت هذه المفردة من الريادة حيث يقال: راد الكلأ بمعنى طلبه وبحث عنه (الرازي، ١٤٠٢هـ)، وقد ورد في اللسان أراد الشيء بمعنى أحبه، ويقال أراد يريد إرادة، ومنها راوده أي أراده أن يقول كذا، والإرادة للشيء طلبه، أو ميل الفاعل إلى الفعل، والإرادة بالشيء العناية به وهي مبنية في حقيقتها على المحبة (ابن منظور، ٧١١) .

ومن خلال استقراء المعاني الواردة للمفردة، فإنه يتبين أنها جمعت المعاني اللغوية المتعددة في المشيئة والمحبة والطلب، وكلها تأتي في نفس الاتجاه لأن الذي يريد شيئا يطلبه ويحبه، وهو يريد لهذا الشيء أن يحصل ويقع.

الإرادة في الاصطلاح

لقد اتخذ مفهوم الإرادة عدة مسارات للدلالة

على معناها، وذلك ضمن السياق التاريخي للتطور الفكر الإنساني، وبناء عليه عرفت الإرادة في أكثر من اتجاه، فقد نظر الفلاسفة إليها بما يشير إلى معنى حرية الاختيار، لذلك نقل عن ابن رشد[٥] أنها " قوة فيها إمكان فعل أحد المتقابلين على السواء"(وهبة، ١٩٧٩م)، وهي عند (ديكارت)[٦] أن يستطيع الفرد التصرف فيما يعرض عليه من فكر بحيث يثبته أو ينفيه دون ضغط أو إملاء خارجي (وهبه، ١٩٧٩م)، أما أهل المنظور الصوفي فقد نظروا إلى الأمر من كون الفاعل الحقيقي هو الله سبحانه وتعالى فقالوا عنها :" حبس النفس عن مراداتها والإقبال على أوامر الله تعالى "(١٣ ، ج١ ، ص٣١) كما عرفت في الإطار نفسه بأنها " ترك العادة وهي بدء طريق السالكين وأول منازل القاصدين "(٦٤، ج١، ص٢٠٥)، كما نظر إليها على أنها انبعاث القلب إلى ما يراه موافقا للغرض إما في الحال أو المآل (٥٠ ، ج٢ ، ص ٣٦٥)، فقد لوحظت الروح والنزعة الصوفيتين في التعريفات الثلاث الأخيرة، ويبدو هذا من خلال استخدام المفردات التي تتضمن الإيحاءات الصوفية مثل المريد، التي تعد منزلة من المنازل لدى أهل هذا الفكر، إضافة إلى لفظتي السالكين والقاصدين ، فقد التزم هذا الاتجاه مع تصور ما يراد فعله، أو قصد فعل الشيء أو النية في فعله، لأن الأعمال مبناها على النية فعندما تكون صالحة مع استقامة السلوك وصلاح الفكر، فإن الأعمال تكون صالحة وإلا كانت فاسدة .

وقد فهمها أهل الكلام فهما يتسق مع المنهج العقلي، فقد قرنوا بين مفهوم الإرادة والعلم حينا فساووا بينهما وقالوا : "إن من أراد شيئا فقد علمه، ومن لم يرده فإنه لم يعلمه " (أفلاطون، ٤٧م)، ولذلك جريا على هذا الفهم فقد قالوا عنها بأنها : "اعتقاد النفع أو ظنه أو ميل يتبع ذلك الاعتقاد أو الظن" (الحفني، ٢٠٠٠م) .

أما علماء النفس فينحون منحى آخر في تعريف الإرادة، فقد عرفوها بأنها" العملية النفسية التي ترمي إلى تكييف الاستجابة التي كان قد أدى الصراع القائم بين مجموعتين من الميول إلى إرجائها، وذلك بترجيح كافة الميول التي تبدو في نظر الشخص أنها أسمى من غيرها."(الهيثمي، ١٤٠٧هـ)، كما اعتبرت أنها " القدرة على تحقيق الفعل دون خضوع لتأثير قوى باطنية سواء أكانت بواعث (motifs) أو دوافع(mobiles) (٧١ ، ص١٧٠)، فقد ركز في التعريفين على مفردات نفسية مثل التكيف والاستجابة والميول وما تحمله من ظلال نفسية، كما تبين كذلك

---

(٥) (٥٢٠هـ- ٥٩٥هـ) فيلسوف عربي من الأندلس، تأثر بأفكار أرسطو تولى قضاء اشبيلية التقى الفيلسوف ابن طفيل، ناله السجن بسبب آرائه الفكرية، وقد اصطدم مع كثير من مفكري السلف في عصره بسبب هذه الآراء. (٤٥ :ص٢٠- ١٢).

(٦) (١٥٩٦ – ١٦٥٠) فيلسوف فرنسي، ويعد من أقدم الرياضيين وأوفرهم حظا، وهو ابن أحد النبلاء (٤٥ ، ص٢٧٠).

أن هذه العملية اقترنت بالروية والتمييز .

وهناك اتجاه آخر ينظر علماء الإدارة من خلاله إلى حرية الإرادة على أنها " الخلاص من القيود التي تعوق أو تحد من تفكير الإنسان وحركته وفعله واتخاذ قراره عن رضى ذاتي "(سيد، ١٩٩١م) .حيث أشار هذا التعريف إلى المعيقات التي تحول دون اتخاذ القرار . وذلك من خلال وضع حد لها أو استبعادها من التأثير على الشخصية الإنسانية عند اتخاذ ذلك القرار، وقد لوحظ التركيز على قضية الصراع الذي يبنى على تجاذب الميول المتعددة في أكثر من اتجاه، وهو أمر يصاحب النفس الإنسانية ويلازمها عندما تحاول اتخاذ قرار في شأن ما .

وبعد استعراض التعريفات السابقة يمكن تعريف الإرادة بأنها : قوة داخلية مركوزة في النفس الإنسانية، يمكن من خلالها التمييز المفضي لاختيار سلوك ما أو تركه بناء على مجموعة من المعطيات والاعتبارات .

وبعد المرور على مفهومي الحرية والإرادة فإنني أرى أن من الواجب بيان المصطلح المركب منهما وهو حرية الإرادة، حيث عرف هذا الفكر لدى مذهب الاعتزال من المسلمين، فقد ورد في المعجم الفلسفي عندما أراد أن يوضح مفهوم حرية الإرادة فنعته بأنه "مذهب يرى أن للمرء حرية فيما يريد أو يفعل وقدرة واستطاعة عليه (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣م)، كما ينظر إليه بأنه " القول بأن فعل الإنسان متولد من إرادته، وأن اختياره لا تدفعه إليه ظروف أو ضغوط خارجية ولا تقسره عليه دوافع أو بواعث داخلية (الحفني، ٢٠٠٠م) .

ومن خلال ما سبق فإنه يلاحظ أن الحرية والإرادة قرينان متلازمان ولا ينفكان عن بعضيهما، لأنه لا يمكن أن توجد حرية من دون إرادة حقيقية للفرد، كما لا يمكن أن يوجد إرادة من دون حرية حقيقية، ويتمثل الاتجاه الإسلامي في حرية الإرادة بكونها ليست مجرد مسألة نظرية تأملية وحسب، بل هي قضية وثيقة صلة بدوائر المواقف والسلوك والسياسة والأخلاق.

الفكر التربوي الإسلامي

يقصد بالفكر التربوي الإسلامي مجموعة الآراء والمبادئ والتصورات المستقاة من المنهج الإسلامي الذي يتمثل بالأصلين الثابتين والأساسيين وهما القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وما تفرع عنهما من مصادر تبعية، والتي يطلب من الفرد المسلم الالتزام بها وتطبيقها والسير عليها في الحياة .

المبحث الأول : حرية الإرادة لدى الفلاسفة

دار جدل قديم بين الفلاسفة والمفكرين حول قضية الجبر والاختيار في الطبيعة الإنسانية، وهو الوجه الآخر لحرية الإرادة في هذه الطبيعة، حيث عد بعضهم الإنسان حرا في اختيار أفعاله بناء على الإرادة المتوفرة

لديه. لذلك فإن من عنده إرادة فهو حر في اختياره، وذهب بعضهم الآخر إلى أنه مكره ومجبر على سلوكه وفعله، لأنه مجرد من كل مظاهر حرية الإرادة، وبناء عليه فقد ألغوا دور التربية في هذا المجال لأنهم اعتبروه مسلوب الإرادة والاختيار، فلا فائدة ترجى من تربيته تربية خلقية. ولا أمل له في تغيير سلوكه البتة، وهناك اتجاه ثالث من هؤلاء يقع موقعا متوسطا بين النظرتين، فيرى أن الفرد مسير ومجبر في بعض الأمور والقضايا التي لا خيار له معها أبدا، وهو مخير ولديه حرية غير مقيدة في بعضها الآخر، لأنه لا سلطان لأحد عليه في الاختيار. وسوف يقوم الباحث باستعراض هذه المناهج والتصورات المنبثقة عن القضية: الاتجاه الجبري، والاتجاه الاختياري، والاتجاه الوسطي .

المطلب الأول :الاتجاه الجبري

ينظر إلى الجبرية على أنها مذهب فلسفي ينفي الحرية الإنسانية نفيا باتا، لذلك فهو يعتبر كل حوادث الحياة التي تقع للفرد مثبتة قبل وقوعها، ولا تستطيع أي قوة مهما كان مصدرها من منعها (٣٤، ص٤٥٠)، ولذلك يرى فريق من الفلاسفة أن الإنسان مجبر على سلوكه، وهو مسلوب الإرادة والاختيار لأفعاله، ومن هؤلاء الفلاسفة أفلاطون اليوناني، الذي رفض فكرة حرية الإرادة من أساسها، وبين أنها أساس الفوضى والاضطراب في المجتمع، ولذا فقد ألغاها وحرم الناس العاديين منها، وجعلها حكرا على طبقة وحيدة في المجتمع وهي طبقة الحكام، لأنهم — حسب ما يرى — يمثلون عقل الدولة وأداتها في التفكير، وهم الحريون بها (الأنصاري، ١٤١١هـ)، وعندما أراد الحديث عن المساواة في الدولة قال بأن الدولة يتنازع المساواة فيها ثلاثة عناصر هي الحرية والثروة والأهلية (طاليس، د.ت)، وقد بدا أفلاطون من سياق كلامه متناقضا مع ذاته حيث يجعل الإنسان مسيرا تسييرا كاملا في كل ما يصدر عنه من دون حرية إلا للحكام الذين أثبتها لهم، حيث اعتبرهم من القداسة بحيث يكونون فوق النقد فقال في الجمهورية: "إن أقصى ما يناله أهل الجمهورية من الحرية هو تطاول العبد على حرية الأسياد" (أفلاطون، ٢٠٠٤م)، كما بدا متناقضا في ذلك عندما أشار إلى الحرية على أنها أساس العظمة لذلك فقد قرن بين الموت وذل الاستعباد فجعلهما من نفس الصنف (أفلاطون، ٢٠٠٤م)، وينضوي تحت مظلة هذا الفكر كذلك مفكرو العصور الوسطى، من أصحاب المذهب الجبري لدى بعض المسلمين ممن اتصلوا بالثقافة اليونانية بطريقة أو بأخرى فحذقوها وأتقنوها وأعجبوا بكل ما فيها، فوقعوا فيما وقعوا فيه، إضافة إلى بعض فلاسفة عصر النهضة الأوروبية ممن نقموا على الأوضاع التي كانت سائدة في أوروبا آنذاك، ومن هؤلاء الفلاسفة كل من(فولتير) [٧]

---

(٧) (١٦٩٤ – ١٧٧٨م) فيلسوف ومفكر فرنسي، عرف بمنهجه الناقد للسلطة آنذاك فقبلت آراؤه من قبل العامة، دعا إلى حرية التعبير والعقيدة وهاجم الاستبداد لذلك تعرض إلى النفي والسجن من حكومة

و(سبنسر)[٨] و(هوبز)[٩] و(شوبنهور)[١٠] و(اسبنوزا) [١١] من فلاسفة عصر النهضة الأوروبيين وما بعدها، الذين نظروا إليها نفس النظرة (بالجن، ١٩٧٣م) .

والذي يبدو أن النظرة إلى الإنسان بهذه الصورة من حيث سلبه حرية الإرادة في السلوك، أمر يجعله سلبيا إلى درجة متناهية، وأن هذا يعني الدعوة إلى التعطيل وترك العمل، وهذا الأمر جعل النظرة إلى الفرد منحصرة بما لا يتجاوز كونه أداة للتنفيذ، لأنه يعد منزوع التأثير ومسلوب الإرادة، وما عليه إلا العيش في الإطار المرسوم له دون أي تأثير. وقد نفيت حرية الإرادة عن الإنسان نفيا قاطعا من قبل مفكري هذا المذهب، وجعل مسيراً تسييراً كاملاً، وقد حدا ذلك بواحد من هؤلاء الفلاسفة وهو (ديفيد هيوم)[١٢]، إلى القول بأن الإنسان يسير في جبرية مطبقة، ولا مجال فيها إلى الحرية البتة حيث يقول : " إن شعورنا بالحرية ليس إلا وهما " (الزيندي، ١٩٩٩م) .

ومما يلفت الانتباه في هذه النظرة المتشائمة للأمر أن تربية الفرد في هذا الإطار يعد أمرا فضوليا وليست له أية فائدة ترجى. إضافة إلى تجاهلها لصفة الإنسانية فيه، تلك الميزة التي تميزه عن غيره من باقي المخلوقات، وفي ذلك من الإهدار لكرامته ما فيه، فقد قيل بأن إنزاله مثل هذه المنزلة يقربه من منزلة الحيوان الأعجم، بل إن بعض أصناف الحيوان يتوجه إلى ما ينفعه، ويترك ما يضره فيتركه بحكم الغريزة التي وجدت فيه (الخطيب، ١٩٧٩م) .

المطلب الثاني :الاتجاه الاختياري

شغف الإنسان على مر الأزمان بالحرية، ولذلك فقد سعى إليها جهده، كما حاول تطوير

بلاده (٤٥، ص٤٣٤ – ٤٣٨) .

(٨) (١٨٢٠-١٩٠٣) فيلسوف انجليزي عرف عنه الإفراط في الدعوة إلى الحرية المطلقة القائمة على التحلل من كل قيد، وقد نال شهرة عظيمة حتى عد فيلسوف عصره (٤٥، ص٣٢٧- ٣٢٩) .

(٩) (١٥٨٨- ١٦٧٩) فيلسوف انجليزي اشتهر بآرائه المناوئة للكنيسة، له آراء في الحرية ضمنها كتابه " مبادئ القانون الطبيعي والسياسي "، لمع نجمه في أعقاب الحروب الدينية التي اجتاحت فرنسا (٢٧، ص٦٥٣- ٦٥٥).

(١٠) (١٧٨٨- ١٨٦٠) فيلسوف ألماني اشتهر بآرائه المناوئة للمادية، وقال بأن الجوهر الحقيقي للعالم هي الإرادة (٢٧، ص٢٦٦].

(١١) (١٦٣٢- ١٦٧٧) فيلسوف هولندي له آراء عن كون الحرية الإنسانية ممكنة في نطاق قيود الضرورة معتمدا على قوانين الطبيعة، وحد بين الإرادة والعقل داحضا الفكرة المثالية عن حرية الإرادة (٢٧، ص٢٤٢- ٢٤٣).

(١٢) (١٧١١- ١٧٧٦م) فيلسوف مثالي إنجليزي وعالم نفس ومؤرخ، يرى أن المنفعة هي معيار الأخلاق، لذلك فقد رفض جميع العقائد والأديان والمبادئ اللاهوتية، وقرر أن النزعة التي تقوم على الشك أساس النفعية للعالم(٢٧، ص٥٧٠- ٥٧٢) .

النظم والضوابط التي تكفل تحقيق أكبر قدر ممكن منها، كما عمل جهده إلى إيجاد المؤسسات المتعددة التي تحافظ له على الحماية لما يتاح له منها، وعلى ممارسة حقه في الاختيار، وذلك لأنه ظن أن هذه الحرية المنشودة هي التي تحقق له السعادة.

ويرى بعض الفلاسفة أن الفرد لديه القدرة في تحقيق ما يشاء من أفعال، ومن هؤلاء الفلاسفة (أرسطو) الذي يرى أن الفضيلة والرذيلة إراديتان ويختاران طوعا وعن وعي تامين (طاليس، د.ت)، كما أن المتكلمين من المسلمين فرقة المعتزلة نحو هذا المنحى، إضافة إلى (كانت[١٣]) الألماني الذي اعتبر حرية الإرادة المبدأ الأخلاقي الوحيد الذي تتميز بها الإرادة الإنسانية، وعدها علة الأفعال (ياجن، ١٩٧٣م).

وعندما جاءت الفلسفة التربوية الطبيعية في القرن الثامن عشر، فقد أعطت الحرية اهتماما كبيرا، وأكدت على أهميتها وضرورتها في تربية الفرد، وجعلتها هدفا أساسيا تسعى إليه، كي توفر الفرصة التي تتيح للميول الفطرية بالظهور وممارسة نشاطاتها المنوطة بها، ولذا فقد عد (رو سو)[١٤] صاحب هذا التصور، أن الحرية هي أعز ما يمكن أن يمتلكه المرء (روزنتال، ١٩٨٧م)، وقد عزا اهتمامه الشديد بالحرية المطلقة التي يريدها في تربية الطفل إلى تخليص عقله وتحريره بوساطة عملية التربية، وذلك حتى يكون التعلم الذي يمارسه تعلما سليمان (الخطيب، ١٩٧٩م).

وقد أقام فلاسفة التربية من أصحاب المذهب الوجودي نظرتهم على الحرية المطلقة التي لا تحدها حدود، واعتبروها الدعامة الأساسية التي تقوم عليها فلسفتهم في الجانب الخلقي، وحتى يؤكدوا ذلك فقد اعتقدوا أن الفعل والسلوك لا يكون خلقيا إلا عند صدوره عن إرادة ومسؤولية ضمن هذه الإرادة، ولكن حريتهم كانت سلبية وهدامة لأنهم اعتبروا أن الإنسان لا يكون حرا إلا من خلال تربيته على التحلل من كل الروابط والقيود (الخطيب، ١٩٧٩م)، أما (وليم جيمس)[١٥] فقد أمعن عندما اشتط بشكل مزر فأنكر الأديان السماوية، وهاجم عقائد الأنبياء والرسل الماضين، وذلك حين أشار إلى أن ما يبتغيه هو تربية الفرد على الحرية المطلقة التي كان من خلالها الرافض لكل قيد من قيود الماضي، وذلك بما يحمله هذا الماضي من إرث تراثي وثقافي (الخطيب،

---

(١٣) (١٧٢٤- ١٨٠٤م) فيلسوف ألماني وابن لأسرة برجوازية ترجع لإلى أصول اسكتلندية ذات صلات دينية وخاص من جهة أمه، فأثر ذلك في شخصيته (٤٥، ص ٤٧٤).

(١٤) (١٧١٢ -١٧٧٨م) فيلسوف فرنسي، دعا إلى المساواة بين الناس فألف كتابه "العقد الاجتماعي". وهو رائدا للتربية الطبيعية فدعا إلى الحرية في التربية، كانت آراؤه السياسية قاسية بحيث لم يرق لأهل الحكم فطورد (٤٥، ص٢٩٩).

(١٥) (١٨٤٢- ١٩١٠) فيلسوف أمريكي درس القيم والأخلاق، درّس في جامعة هارفارد، وقال بحرية الإرادة لدى الإنسان (٤٥، ص٢٤٠- ٢٤٢).

١٩٧٩م).

أما التربية الإسلامية فهي التي أعطت الفرد الاهتمام البالغ والرعاية الكبيرة، واهتمت بالحرية ووجهتها توجيها سليما بما يحقق المصلحة الحقيقية له، وبما يحقق له الخير العظيم والاختيار الصحيح.

المطلب الثالث: الاتجاه الوسطي

يرى بعض الفلاسفة أن النظرة التكاملية للقضية تقتضي بأن يكون الإنسان مجبرا أي ليس له حرية في الاختيار في بعض القضايا، ولكنه يبدو مخيرا في البعض الآخر من القضايا، وقد دللوا على ذلك من خلال الاعتقاد أن الفرد لديه مساحة من الحرية بما يمكنه من فعل ما يشاء من خلال اختيار الوسيلة التي تخرج العمل، كما قالوا بأن الفرد مقيد في إخراج العمل ضمن الحدود التي قدرت له من قبل، ومن الفلاسفة الذين التزموا هذا المنهج من المتقدمين بعض الفلاسفة المسلمين من أمثال ابن مسكويه[١٦] والغزالي[١٧] وابن رشد، حيث جمعوا بين منهجي الجبر والاختيار في النظرة إلى أفعال العباد (يالجن، ١٩٧٣م).

وممن قال بذلك في العصر الحديث زكي مبارك، فقد بين أن حرية الإرادة محصورة في وقوعها بين الجبر والاختيار. وعلل ذلك بأن بعض المؤثرات تحمل الإرادة على الجبر، ومن ذلك الوراثة والصحة والبيئة والظروف الخاصة، وأن ما خلا ذلك فيقع تحت الاختيار.(الماوردي، ١٩٨٥م).

المبحث الثاني : حرية الإرادة لدى الفرق الإسلامية

اختلفت الفرق الإسلامية في النظرة إلى حرية الإرادة لدى الإنسان، فمنها من قال بأن الشخصية الإنسانية لديها من حرية الإرادة ما يمكنها من اختيار أفعالها، ومن هذه الفرق من نفا هذه الحرية عنها، ومنها من وفق بين الأمرين، ويعود هذا الاختلاف حول القضية إلى اختلاف الأفهام حول بعض النصوص الواردة في القرآن الكريم، والتي يبدو من ظاهر بعضها ما يدل على الجبر في السلوك، وظاهر بعضها الآخر ما يدل على الاختيار فيه (يالجن، ١٩٧٣م).

أما من الصنف الأول فقوله تعالى: (ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم وعلى أبصارهم غشاوة ولهم عذاب عظيم" (البقرة،٧)، وقوله تعالى: ﴿وَلَا يَنفَعُكُمْ نُصْحِىٓ إِنْ أَرَدتُّ أَنْ أَنصَحَ لَكُمْ إِن كَانَ ٱللَّهُ يُرِيدُ أَن يُغْوِيَكُمْ ۚ هُوَ رَبُّكُمْ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ (هود، ٣٤)،

---

(١٦) (٣٣٠ - ٤٢١هـ) درس الثقافة اليونانية وتأثر بها، كان على علاقة وثيقة بدولة البويهين، اشتغل بالطب والكيمياء، وترك نحو عشرين مصنفا، وبحث في الفلسفة والأخلاق فألف كتابه " تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق " (٤٥، ص٣١).

(١٧) (٤٥٠ - ٥٠٥هـ) فيلسوف ومتكلم وفقيه ومتصوف، تتلمذ على يد إمام الحرمين الجويني، وقد اشتهر بالنقد، حاول التوفيق بين علم الكلام الوصفي وبين الشعور والعاطفة في التصوف، صنف مجموعة كبيرة من الكتب (طرابيشي : ص٣٩٨- ٣٩٩) الغزالي.

وقوله : ﴿ أَفَمَنْ حَقَّ عَلَيْهِ كَلِمَةُ ٱلْعَذَابِ أَفَأَنتَ تُنقِذُ مَن فِي ٱلنَّارِ ﴾ (الزمر، ١٩)، فقد دل ظاهر هذه النصوص الكريمة على أن الإنسان لا مجال له في اختيار فعله وسلوكه، وذلك لأنه يكون مجبرا عليه .

أما من الصنف الثاني فمثل قوله تعالى : ﴿ إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ﴾ (الإنسان، ٣)، وقوله : ﴿ وَقُلِ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَن شَآءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَآءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾ (الكهف، ٢٩)، فقد دلت هذه النصوص الكريمة على الاختيار للسلوك .

ومن بين الفرق التي تعرضت لقضية حرية الإرادة لدى الإنسان الجبرية والقدرية والأشاعرة، وسوف أعرض مناهجهم فيها باعتبارهم نماذج بارزة في هذا الموضوع، ثم أعلق على آرائهم بما تراه التربية الإسلامية من منظور أهل السنة والجماعة وجمهور المسلمين في هذا الخصوص .

المطلب الأول :الجبرية وحرية الإرادة

يرى أهل الجبر أن الإنسان مجبر على سلوكه وفعله، لذلك فقد جردوه من الاختيار فيهما، لأن كل إرادة لديه متسببة من سلسلة من الأسباب التي تنتهي إلى الله تعالى (الرازي، ١٤٠٢هـ)، وممن قال بهذا الرأي فرقة الجهمية ممثلين بالجهم بن صفوان الذي نفى الصفات الأزلية عن الله تعالى وجعل الإنسان مسلوب الإرادة، حيث ذهب إلى أن الإنسان لا اختيار له في أفعاله، وأن أفعاله مقدرة عليه (السيوطي، ١٩٥٢م)، ولذلك فقد نقل عنه : " لا فعل في الحقيقة إلا لله وحده، وأنه هو الفاعل وأن الناس إنما تنسب إليهم أفعالهم على المجاز كما يقول تحركت الشجرة ودار الفلك وزالت الشمس " (الأشعري، ....).

والحقيقة أن الجهمية وقعوا في خطأ كبير عندما قالوا بذلك، فقد ذهب ابن تيمية أن هذا القول مجاف للحقيقة لأن أحدا من السلف لم يقل بمثله فقال : " لم يقل أحد من السلف إن العبد ليس بفاعل ولا مختار ولا مريد ولا قادر، ولا قال واحد منهم أنه فاعل مجازا " (ابن تيمية، ١٣٩٨هـ)، كما أن نسبة الأفعال لله تعالى ونفيها عن الفرد تتضمن التخلص من المسؤولية والتبعة التي تترتب على السلوك، كما تلغي الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية في تغيير السلوك الإنساني.

وباستعراض بعض النصوص في القرآن الكريم فإنه يلحظ أن ورود بعض هذه النصوص التي تشير إلى عدم تخيير الإنسان فيها، وذلك في بعض الجوانب الإنسانية مثل الحياة والموت والنوع ولون البشرة وغير ذلك من أمور، وأن الإنسان في هذا المجال مقيد وملتزم بأطر الإرادة الكونية، أو بقوانين الطبيعة العامة والطبيعة البشرية، ويلحظ ذلك من خلال قول الله تعالى : ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَكَفُورٌ ﴾ (الحج، ٦٦)، فقد بينت الآية الكريمة أن منهج الجبر وعدم الاختيار واضح في هذه القضية التي اختص فيها الله سبحانه وتعالى ،

ولم يجعل للإنسان فيها اختياراً.

وهناك بعض النصوص التي يبدو في ظاهرها أن الإنسان ليس مخيرا ، ومن تلك النصوص قول الله تعالى : ﴿ قَالَ إِنَّمَا يَأْتِيكُم بِهِ ٱللَّهُ إِن شَآءَ وَمَآ أَنتُم بِمُعْجِزِينَ ﴿٣٣﴾ وَلَا يَنفَعُكُمْ نُصْحِىٓ إِنْ أَرَدتُّ أَنْ أَنصَحَ لَكُمْ إِن كَانَ ٱللَّهُ يُرِيدُ أَن يُغْوِيَكُمْ هُوَ رَبُّكُمْ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ (هود، ٣٣)، فقد بين ابن كثير عند تفسيره هذه الآية أن لله مشيئتان أحدهما شرعية، وقد انتفت هذه المشيئة مع هؤلاء العصاة، وذلك من خلال توضيح الخير والشر لهم عن طريق أنبيائه ورسله، والأخرى مشيئة كونية، وتتمثل بتمكينه لهم من فعل ذلك الأمر، فلا حجة لهم فيها لأن الله خلق النار والشياطين مع أنه لا يرضى لعباده الكفر (٥٨، ج٢، ص٥٧٠)، فليس السبب في إغوائهم هو سلبهم الإرادة، أو لأن الله لا يريد لهم الهداية، بل يعود السبب إلى ما قدره الله لهم من عدم قبولهم النصيحة، فاحتجوا بالحجة الإبليسية الواهية التي حكاها عنهم قول الله تعالى: ﴿ لَوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَا عَبَدْنَا مِن دُونِهِۦ مِن شَىْءٍ نَّحْنُ وَلَآ ءَابَآؤُنَا وَلَا حَرَّمْنَا مِن دُونِهِۦ مِن شَىْءٍ ﴾ (النحل، ٣٥) .

كما وردت بعض النصوص القرآنية التي تشير إلى بعض الجوانب التي تتوافق فيها إرادة الفرد مع إرادة الخالق سبحانه وتعالى، فعندما ينوي شخص القيام بعمل فيه خير، فإن إرادة الله تتدخل في توفيقه وتيسير الوصول له إلى هذا الخير للقيام به، وهذا المعنى متضمن في قول الله تعالى: ﴿ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَٱتَّقَىٰ ﴿٥﴾ وَصَدَّقَ بِٱلْحُسْنَىٰ ﴿٦﴾ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْيُسْرَىٰ ﴿٧﴾ وَأَمَّا مَنۢ بَخِلَ وَٱسْتَغْنَىٰ ﴿٨﴾ وَكَذَّبَ بِٱلْحُسْنَىٰ ﴿٩﴾ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْعُسْرَىٰ ﴿١٠﴾ ﴾ (الليل، ٥-١٠) .

وقد جاء في شرح العقيدة الطحاوية أن الله إذا أمر العباد بفعل فإنما يريد إعانة المأمور على ما أراد به، وما جاءه على ألسنة الأنبياء والرسل، حيث عرفوا ما ينفعهم كما علموا عن نهيه عما يضرهم، فمنهم من أراد أن يخلق فعله فأراد الله له ذلك، ومنهم من لم يرد أن يخلق فعله (الحنفي، ٢٠٠٠م) .

وقد بين أحد الباحثين وجود أساس تربوي في تداخل هاتين الإرادتين، ويتمثل هذا الأساس في أن الله – سبحانه وتعالى – يوفق للخير من يقصده، ويربي نفسه على ذلك ويوطنها عليه، ويطهرها من الرذائل " (وهية، ١٤٠٧هـ)، وهذه أسباب هو مأمور بفعلها، وعندما تتوافق الإرادتان في تنفيذ غاية خيرة ونبيلة لدى الإنسان، وفي منع تنفيذ غاية شريرة لديه، فإن هذا الأمر من شأنه أن يوجد حافزا تربويا قويا في النفس الإنسانية، وقد أشار أحد فلاسفة العصر الحديث ومربيه إلى هذا المعنى عندما قال : " إن أسمى مرتبة للحرية هي التي تعمل على أن تصبح الأهداف العلوية المقدسة أهداف الفرد نفسه، وأن تستمد القوة من المصادر المقدسة اللانهائية لتحقيق هذه الأهداف " (٥٢، ص٤٣٦-٤٢٧) .

ولما كانت الغاية النهائية والمقصد البعيد للتربية

الإسلامية تحقيق العبودية لله تعالى، فإن قيام التربية بتمثل هذا الهدف من خلال قيام الفرد بالمعنى الصحيح للعبودية المتمثل في قول الله تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (الذاريات، ٥٦)، لهو مرتبة عالية من مراتب الحرية.

أما في السنة النبوية، فقد وردت بعض النصوص التي تشير في ظاهرها إلى الجبر في الإرادة، ومن ذلك قول الرسول – صلى الله عليه وسلم – : "إن الله خلق آدم ثم مسح على ظهره بيمينه فاستخرج منه ذريته فقال: خلقت هؤلاء للجنة، وبعمل أهل الجنة يعملون، ثم مسح ظهره فاستخرج منه ذريته فقال خلقت هؤلاء للنار وبعمل أهل النار يعملون" فقال رجل: يا رسول الله! ففيم العمل؟ فقال الرسول – عليه الصلاة والسلام – : "إن الله إذا خلق العبد للجنة استعمله بعمل أهل الجنة حتى يموت على عمل من أعمال أهل الجنة فيدخل به الجنة، وإذا خلق العبد للنار، استعمله بعمل أهل النار حتى يموت على عمل من أعمال أهل النار، فيدخله به النار" (ابن حبان، د.ت).

والتوفيق في هذه القضية أن الله سبحانه خلق الناس، وقد سبق في علمه ما هم فاعلوه في المستقبل، ومن سيكون من أهل النار أو من أهل الجنة، وأن ذلك في علم الله الأزلي دون أن يلزمهم، ويؤيد ذلك ما ورد في السنة النبوية كذلك من النصوص، ففيه ما يشير إلى حرية الإرادة لدى الإنسان، لذا فإنه من الممكن أن يكتسب الخير والشر على حد سواء، ففي الحديث عن النبي عليه الصلاة والسلام: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" (البخاري، ١٤١١هـ)، فقد بين الحديث الشريف أن الفطرة الإنسانية، لديها من الحرية والمرونة ما يجعلها طيعة ومرنة وقابلة كي تكتسب ما يلقى إليها من خير أو شر، وذلك ضمن إطار من حرية الإرادة، ولا أظن أن الفرد تتحقق لديه السعادة والطمأنينة والخير من دون هذا الطريق.

إن القول بأن الإنسان مجبر على أفعاله، ولا يملك من تغيير ذلك الواقع شيئا، لهو أمر مجانب للحقيقة، لأن الله عز وجل لا يحب المعصية ولا يرضاها ولا يقبل بها، لأنه لا يحب الفساد ولا يرضى الكفر لعباده، وذلك انطلاقا من قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَرْضَىٰ لِعِبَادِهِ ٱلْكُفْرَ ۖ وَإِن تَشْكُرُوا۟ يَرْضَهُ لَكُمْ ﴾ (الزمر، ٧)، وقد فنده الإمام البخاري ودحضه وبين بطلانه، حيث بين أن الفرد هو الذي يختار أفعاله دون تدخل وضمن إطار قول الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (التكوير: ٢٩)، وجعل ذلك الأمر هو الفارق الذي يميز بين الحي والميت، فقال لتوضيح ذلك: " إن العرب لا تعرف الفرق بين الحي والميت إلا من خلال الفعل، فمن كان له فعل فهو حي، ومن لم يكن له فعل فهو ميت، وأن أفعال العباد مخلوقة" (البخاري، ٢٥٦).

وقد أكد ابن قيم الجوزية هذا الأمر، وجعل

قضية الاختيار فيصلا في هذا الأمر ، فبين أن مقتضى عدالة الله عز وجل ورحمته يقتضيان ألا يعذب أحدا من خلقه على ما لا قدرة لهم عليه، مثل أطوالهم وألوانهم وصحتهم ومرضهم، إضافة إلى النشاطات التي لا دخل للإرادة بها، حيث يكون الفرد فيها مسيرا (ابن قيم الجوزية، ١٩٧٨م)، وقد عقب ابن القيم على القول بإجبار الله للعباد على أفعالهم وسلوكهم، وقال أن في ذلك نسبة الظلم إليه، وهو العدل والمنزه عن الظلم، حيث ذم القائلين بهذا الرأي أبشع الذم فقال : "فهؤلاء أعداء الله حقا، وأولياء إبليس وأحباؤه وإخوانه "(ابن قيم الجوزية، ١٩٧٨م).

والقول بجبر الإنسان على أفعاله، يعني أن يترك الإنسان العمل، والدعوة إلى تعطيل المصالح، والدعة والركون وانتظار الأقدار، وهذا يوقف عملية إعمار الكون بالخير مع ما في ذلك من إفساد (٦، ص٢٩٨)، كما أن الله عز وجل لم يرد أن يقهر إرادة الناس على كل ما يريد، لأنه لا يريد لقانون الجبر أن تكون قاعدة عامة في تنفيذ كل شيء، بل أراد أن يوجد إرادة الاختيار بعد بيان طريق الخير والشر، وإعطاء الإنسان المقومات اللازمة للتمييز بين الأمرين حتى تتم عملية الاختبار والتكليف (يالجن، ٢٩٧٣م).

إن التربية الإسلامية تدعو إلى أ ن يمارس الفرد حريته ضمن إطار ما يبيحه الشرع، وعدم التذرع بما قدره الله للفرد في حياته، أو التذرع بالقدر والاحتكام إليه. لذلك فقد أكد هذا الأمر قول الرسول عليه الصلاة والسلام: " ما منكم من أحد إلا وقد كتب مقعده من الجنة ومقعده من النار " فقالوا: أفلا نتكل ؟ قال: " اعملوا فكل ميسر"، ثم قرأ "فأما من أعطى واتقى وصدق بالحسنى إلى قوله : للعسرى . (البخاري، ١٩٧٨م)، فقد تبين أن الأمر النبوي لم يبح لهم الركون والاتكال، بل طلب منهم المثابرة والعمل، والتربية الإسلامية ترى أن الله خالق كل شيء، وأن ما شاء كان وما لم يشأ لم يكن، وأن الفرد مأمور بطاعة الله ورسوله، فإن أطاع فقد أفلح، وإن عصى فقد استحق الذم والعقاب، وكل ذلك بقضاء الله وقدره، وهو تعالى يحب الطاعة ويثيب عليها، ويكره المعصية ويعاقب عليها .

المطلب الثاني: المعتزلة القدرية وحرية الإرادة

المعتزلة فرقة ظهرت في القرن الثاني الهجري، وقد سموا بهذا الاسم – على الأرجح – لاعتزالهم قول الأمة في حكم مرتكب الكبيرة بعد اعتزال شيخهم واصل بن عطاء مجلس أستاذه الحسن البصري إلى اسطوانة من اسطوانات المسجد، وقد بنوا مذهبهم على أربعة محاور هي نفي بعض الصفات عن الله عز وجل ومنها العلم والقدرة، ولم يكن هذا الأمر متبلورا زمن كبيرهم واصل بن عطاء حيث حصل ذلك فيما بعد، والقول بالقدر وبالمنزلة بين المنزلتين، وموقفهم من أصحاب الجمل وصفين (الشهرستاني،

٢٤١). ويرى مذهبهم أن الإنسان مكلف مختار، وهو مسئول عن إرادته، وعللوا ذلك بأنه حتى يمكن من التكليف فقد منح العقل الذي يعد من مستلزمات هذا التكليف، وهو الذي يمكنه من التمييز بين الخير والشر (عبدالجبار، د.ت).

وقد تطور الفكر الاعتزالي مع مرور الزمن فظهر فريق من الناس غالوا في النظر إلى بعض القضايا فتوصلوا إلى آراء عقدية فاسدة، وقد كان معبد الجهني أول من تكلم بالقدر فقتله الحجاج بن يوسف الثقفي (البغدادي، ١٩٧٧م)، وقد انتقل هذا الفكر من معبد إلى غيلان الدمشقي الذي ناظره الأوزاعي في مسألة القدر فغلب فقتل على يد هشام بن عبد الملك (أبو الحسن، ١٤٠٥هـ)، وقد ذكر أنهم سموا قدرية بسبب إنكارهم القدر، فزعموا أن الله أراد الإيمان من الناس كلهم، ولكن الكافر أراد الكفر، (الحنفي، ١٩٧٩م).

وقد ذهب ابن تيمية إلى أن المعتزلة يرون أن الإنسان هو الذي يخلق أفعاله باختياره، ولكن إرادة الله ومشيئته تقيد مشيئة الفرد وتعطلها، تلك المشيئة التي تقع ضمن مشيئة الله، لذا فإن مشيئة الفرد لا تتم إلا من خلال مشيئة الله سبحانه وتعالى (ابن تيمية، ١٣٩٨هـ).

ومن الآراء التي غالوا فيها قولهم أن حرية الإرادة التي يتمتع بها الإنسان حرية مطلقة وليست مقيدة ولكن هذه الحرية ليست خارجة عن الشرع، ولذلك فهم يرون أن ذنوب الإنسان تقع بفعله نافين بذلك مشيئة الله في هذا الأمر، وقالوا بأن الله لم يقدر عليهم ذلك (الزينـدي، ١٩٩٩م)، وقد انبثق هذا الرأي من إنكارهم قدرة الله تعالى في الأفعال وإثبات القدرة للإنسان، وقد بينوا حرية الفرد في إرادته وأعماله فقالوا : إن الله خلق الإنسان مريدا ولكن هذه الإرادة يجعلونها بالقوة والقبول (ابن تيمية، ٧٢٨) .

وقد بين علماء السلف فساد هذا الرأي لأن الله أراد المعاصي قدرا فهو لا يحبها ولا يرضاها ولا يأمر بها، بل يبغضها ويسخطها ويكرهها وينهى عنها، فما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن (الحنفي، ١٩٧٩م)، كما أن ابن تيمية شبه من احتج بالقدر لترك مأمور أو فعل محظور أو دفع ما جاءت به النصوص في الوعد والوعيد بمجوس هذه الأمة، ووصفهم بالضلال العظيم والافتراء على الله ومخالفة دينه (ابن تيمية، ٧٢٨).

والذي يتضح من خلال نصوص القرآن الكريم أن الله سبحانه وتعالى لو شاء لجعل الناس كلهم مسلمين، ولكنه لم يفعل ذلك بل أعطاهم الحرية في الاختيار حسب مشيئته فقال: ﴿وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى ٱلْهُدَىٰ﴾ (الأنعام، ٣٥)، وحين فسر صاحب الكشاف ذلك قال بأن إسناد تمردهم وشركهم - ويقصد بذلك المعتزلة - إلى مشيئة الله يعد كذبا مطلقا، وعزا هذا التبرير إلى كون الله عز وجل منزه عن القبائح، وأن إسنادها إليه تكذيب بالرسل والكتب

(زكريا، ١٩٦٣م)، وقد أكد هذا المعنى صاحب تفسير المنار فبين أن الادعاء بسلب التأثير في الإرادة والاختيار من قبل المعتزلة ما هو إلا افتراء، لأن الله منحهم الحرية والاختيار (رضى، د.ت) . فقد تبين أن الله عز وجل لا يجبر أحدا على عناد قام به، كما أنه لن يجبر أحدا على القيام بفعل معين، ولكن علم الله الأزلي محيط بكل ما يمكن أن يقوم به أي فرد من عمل أو سلوك.

والحرية التي منحت للإنسان حرية منضبطة وليست مطلقة، لأنها مقيدة بضوابط الشرع وقواعده المتمثلة بمشيئة الله الكونيـــــة، لذلك قال الله تعالى: ﴿أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى ﴿٣٦﴾﴾ (القيامة، ٣٧)، وهذا الأمر يعززه أن مشيئة الله وقدرته وإرادته تعد فوق كل اعتبار، وعلم الله سابق لإرادة الفرد وعلمه، وإثبات المشيئة المطلقة لله، فقد يستدل عليها من خلال قـــول الله تعـــالى: ﴿وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ (التكوير٢٩)، فقد بين القرطبي عند تفسيره هذه الآية أن العبد لا يعمل عملا فيه خير إلا بتوفيق الله تعالى له (القرطبي، ١٣٧٢هـ) .

المطلب الثالث :الأشاعرة وحرية الإرادة

الأشاعرة هم أصحاب أبي الحسن الأشعري، وقد تحدثوا عن حرية الإرادة فقالوا أن العبد لديه القدرة الحقيقية على خلق أفعاله، وقد عللوا ذلك بأنه لو لم يكن قادرا على صنع أفعاله فإن المنطق لا يجيز تكليفه بحيث يكون مسئولا عنها (الشهرستاني، ١٤٠٤هـ)، ومن خلال هذا التوجه فإنهم يكونون قد خالفوا الجهمية الذين أنكروا على لسان الجهم بن صفوان فعل العبد في الأحداث وجعلوا الإنسان سلبيا في هذا الأمر، وذلك من خلال تعطيلهم بعض الصفات حيث قالوا أن العبد مجبور على أفعاله، وأن لا فعل له أصلا لأنه ليس بقادر ولا مختار (ابن تيمية، ٧٢٨)، وقد علل هذا الأمر بانتفاء القيمة الحقيقية للتربية إذا كان الأمر على هذه الشاكلة .

ولما كان الأشاعرة من أقرب الفرق الإسلامية إلى مذهب أهل السنة والجماعة، فإنهم قد وقفوا موقفا وسطا بين الجبرية والمعتزلة القدرية فقالوا بأن الأفعال تقسم إلى اضطرارية واختيارية، وأن للفرد القدرة على القيام بها أو عدم القدرة على القيام بها، لذا فقد استعانوا بنظرية الكسب التي يخلقها الله سبحانه وتعالى للعبد، وقد جعلوا ذلك محصورا بين الفعل من ناحية وبين القدرة التي يقع عن طريقها الفعل من ناحية ثانية، حيث جعلوا الكسب وسطا للخروج من المأزق الذي وقعت فيه الجبرية من خلال التوفيق بين النظرة الخلقية للمشكلة واعتماد التوحيد الذي يفضي إلى الإقرار بسلطة الله عز وجل (ابن قيم الجوزية، ١٩٧٨م) .

وقد برر الأشاعرة قولهم في حرية الإرادة بأن القدرة التي يذكرونها إنما تكون مع الفعل، ولا تكون متقدمة عليه البتة (الظاهري، ٥٤٨)، ومنطقهم في ذلك أن الفرد لا يستطيع الإيمان ليس بسبب عجزه بل

بسبب اشتغاله عن هذا الأمر بضده، وقد أورد أبو الحسن الأشعري دليلاً عقلياً يريد التأكيد من خلاله على أن الله تعالى خالق كل شيء، فهو يرى إنه لو كان الكفر من خلق الإنسان لما خلقه قبيحا، ولو كان الإيمان من صناعة يد الإنسان كذلك لجعله ميسرا وسهلا ليسهل على نفسه الالتزام به (الأشعري، د.ت).

ومن خلال تفحص كلامهم فإنه يتبين أن القوم قد سلكوا مسلكا غريبا، ويبدوا ذلك من خلال منحهم الإنسان حرية الإرادة في أفعاله ولكنهم سلبوه حرية التنفيذ، ولذلك بقيت المشكلة يشوبها الغموض الذي بقي يكتنف الصلة بين قدرة الله تعالى وقدرة الإنسان.

المطلب الرابع : السلف وحرية الإرادة

ترى التربية الإسلامية المنبثقة من فكر السلف من أهل السنة والجماعة، أن هناك إرادتان تحكمان تصرفات الفرد وأفعاله هما الإرادة الكونية و الإرادة الشرعية، وضمن إطار هاتين الإرادتين يتحرك فيعمل، وبمقتضاها يأخذ ويدع، كما أن من مقتضى الإرادة أن يكون الإنسان مسئولا عن تصرفاته وأفعاله أمام الله سبحانه وتعالى فيثيبه أو يعاقبه حسب العمل الذي يقدمه من خير أو شر، وذلك لقول الله تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ﴿٧﴾ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ ﴿٨﴾ ﴾ (الزلزلة)، وذلك لأنه لو كان مجبرا على فعله وسلوكه لكان من المستحيل تربيته بالطرق المألوفة والمعروفة، كما أنه ينتهي عندئذ كل أثر للحوافز التي تحرك السلوك الإنساني، فضلا عن أن يكون هناك الوحي الذي يقتضي الابتلاء والاختبار، انطلاقا من قول الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ﴾ (الملك٢). حيث ينال كل عامل جزاءه من الشكر والأجر على الخير، أو اللوم والوعيد على الشر.

والتربية الإسلامية كذلك ترى أن الإنسان ينبغي أن يكون مخيرا في اختيار أفعاله، والعلة في ذلك حتى يكون ثمة مسئولية عن هذه الأفعال، ولذلك فقد أرسل الله سبحانه وتعالى الرسل، وأنزل عليهم الوحي ليدلوه على الخير، ويأمروه بذلك ويحذروه من الشر وينهوه عنه، و زوده الله تعالى بالعقل الذي يمكنه من التمييز بين الخير الذي أتى به الوحي، والشر الذي نهاه عنه، فيبتعد عن الخطأ ويفعل الصواب، وبما أن حرية الإرادة شرط للجزاء، فقد اعتبر السلوك الذي يصدر عن الفرد وهو غافل أو ناس، لا يؤاخذ عليه (الزين، ١٩٧٨م)، لحديث الرسول عليه الصلاة والسلام : إن الله تجاوز عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه " (ابن حيان، ٢٥٤).

ولما كانت المسئولية محصورة في الأمور التي يكون فيها للشخص مساحة من الحرية، فقد عوفي من المسئولية في الأمور التي لا طاقة له فيها، ولذا فقد سمى (دراز) هذه المسئولية مسئولية الكرامة الإنسانية، لأنها تميز الإنسان عن الحيوان فيقول: " إن الشعور

بالمسئولية شعور نبيل لأنه شعور بالاستقلال والتحرز من أسرار الطبيعة، وشعور بالقدرة على تغيير معالم الأشياء، وعلى معالجتها بالعزيمة والإرادة المبتكرة، شعور بالكرامة التي كرم الله بها بني آدم، وبالفضل الذي فضلهم به على كثير من خلقه "(دراز، ١٣٧٩هـ).

وحتى يكتمل الابتلاء والتكليف، وحتى ينال كل فرد جزاءه ؛ ثوابا أو عقابا، فقد جعلت التربية الإسلامية القصد لدى الإنسان شرطا كي يكون الإنسان مسئولا عن إرادته وتصرفاته وسلوكه، فالقصد والعزم على فعل شيء يكون بمثابة التنفيذ، ولذلك فقد بين النبي عليه الصلاة والسلام المسئولية المترتبة على هذا الأمر فقال : " إن الله عز وجل كتب الحسنات والسيئات، ثم بين ذلك فمن هم بحسنة فلم يعملها، كتبها الله له عنده حسنة كاملة، فإن هم بها وعملها كتبها الله عنده عشر حسنات، إلى سبعمائة ضعف، إلى أضعاف كثيرة، ومن هم بسيئة فلم يعملها كتبها الله له عنده حسنة كاملة، فإن هو هم بها فعملها كتبها الله له سيئة واحدة " (البخاري، ١٩٨٧م).

والتربية الإسلامية ترى أن الحرية لها جانبان : جانب فردي وجانب اجتماعي، والجانب الفردي فيها هو الذي يجعل الفرد يتحمل تبعة إرادته، ونتيجة المسئولية الملقاة على عاتقه، ويلتزم الوفاء بها، ولذلك فقد نشأ التكليف الذي يتحمل الفرد المسئولية بناء عليه.

والحرية على درجة كبيرة من الأهمية في التربية، والسبب في ذلك يعود إلى أن أحد أهداف التربية هو تنمية الشخصية الحرة، هذه التنمية التي يستطيع الفرد تحقيق إرادته من خلالها، ومن خلال تحقيق الحرية التي تهدف إليها هذه التربية، والتربية الإسلامية تضطلع بمهمة ضبط هذه الحرية حتى لا تطغى أو تتدخل في حريات الآخرين وخصوصياتهم، وتتم عملية الضبط تلك من خلال منع عوامل الانحراف داخل النفس الإنسانية، أو إصلاح النفس وتوجيهها نحو السلوك والأفعال، وقد وصفت تلك العملية بأنها الإرادة الصادقة التي يتم من خلالها ترويض نزعات النفس والتغلب عليها حتى تستقيم الأفعال وتصلح الحياة (ابن صنيتان، ١٤٢١هـ). .

المبحث الثالث : ضوابط حرية الإرادة ف ي التربية الإسلامية

اهتمت التربية الإسلامية بالحرية، ويعود السبب في هذا الاهتمام إلى كونها تقوم على مبدأ الحرية أصلا، فهي تقوم على تحرير الروح من عبادة غير الله، ولذا فقد وجد في هذه التربية العديد من الضوابط والصور للحرية، ويستدل على ذلك من خلال الممارسات التي وجدت فيها، ومن هذه الصور حرية العقيدة، وحرية الرأي، والحرية السياسية، وتحرير الأرقاء .

المطلب الأول : حرية العقيدة

تعني حرية العقيدة أن يعيش الناس أحرارا في تصوراتهم من دون عائق أو سلطة، ولما كانت التربية الإسلامية تؤمن بحرية العقيدة ابتداء، فإنها لم تقبل أن يدخل فيها أشخاص عن طريق القهر والتعسف دون إقناع، لأن الإيمان محله الحقيقي هو القلب، ومن الأدلة التي تبين احترام التربية الإسلامية لعقائد الآخرين ما ورد في القرآن الكريم حيث يقول : ﴿ لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَىِّ ﴾ (البقرة، ٢٥٦)، وقد بين صاحب الظلال عندما تحدث عن تفسير هذه الآية فأشار إلى أن هذا تكريم كبير للإنسان، واحترام لإرادته مع تحميله تبعة عمله، وذلك من حيث اختياره للعقيدة التي يرتضيها، دون تعسف أو إكراه فيقول : " وفي هذا المبدأ يتجلى تكريم الله للإنسان ؛ واحترام إرادته وفكره ومشاعره ؛ وترك أمره لنفسه فيما يختص بالهدى والضلال في الاعتقاد وتحميله تبعة عمله وحساب نفسه. وهذه هي أخص خصائص التحرر الإنساني . التحرر الذي تنكره على الإنسان في القرن العشرين مذاهب متعسفة ونظم مذلة ؛ لا تسمح لهذا الكائن الذي كرمه الله - باختياره لعقيدته - أن ينطوي ضميره على تصور للحياة ونظمها غير ما تمليه عليه الدولة بشتى أجهزتها التوجيهية . وما تمليه عليه بعد ذلك بقوانينها وأوضاعها ؛ فإما أن يعتنق مذهب الدولة هذا - وهو يحرمه من الإيمان بإله للكون يصرف هذا الكون - وإما أن يتعرض للموت بشتى الوسائل والأسباب ! " (ابن قيم الجوزية، ١٩٥٦هـ)، ولذلك فقد اعتبر هذه الحرية أول الحقوق الأساسية للإنسان التي تحقق له إنسانيته، وتحترم فكره ومشاعره فيقول : " إن حرية الاعتقاد هي أول حقوق "الإنسان" التي يثبت له بها وصف إنسان. فالذي يسلب إنسانا حرية الاعتقاد .إنما يسلبه إنسانيته ابتداء ومع حرية الاعتقاد حرية الدعوة للعقيدة . والأمن من الأذى. (قطب، ١٩٧٨م) .

والتربية الإسلامية لا تقول بذلك عبثا، بل إنها تهدف إلى غاية سامية، وتتمثل في أن الله لا يريد بناء أمر الإيمان على الإكراه والإلزام والقسر ابتداء، ولكن يريد أن يبنيه على الاختيار والاقتناع والتمكين، بحيث يفقد الكافر العذر في إقامته على الكفر، لأن القهر والقسر يبطل الابتلاء والامتحان .

وحتى لا يفهم من الحرية التي يعطاها الإنسان وتراعى في التربية الإسلامية، فإن الفرد إذا ما دخل الإسلام فإنه لا يحق له النكوص عنه والعودة إلى الكفر من جديد من خلال استبدال العقيدة وتغيير الدين ، وذلك لقول الرسول عليه الصلاة والسلام : " من بدل دينه فاقتلوه " (البخاري، ١٩٧٨م) .

والذي يميز التربية الإسلامية أنها لم تبق الأمر داخل إطار التنظير بل إنها نقلته إلى التنفيذ والعمل، فقد أباحت زواج المسلم من الكتابية، ولم تشترط عليها الدخول في الإسلام من أجل إتمام عملية الزواج، بل سمحت لها التمسك بعقيدتها مع أخذ كل حق من

حقوق الزوجية في الشريعة الإسلامية كاملة (حسين، ١٩٧٢م)، ولكنها منعت زواج المسلمة من غير المسلم، و زواج المسلم من المشركة، فقال تعالى: ﴿ وَلَا تَنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّ ۚ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ ۗ وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْ ۚ وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ ۗ أُوْلَٰٓئِكَ يَدْعُونَ إِلَى ٱلنَّارِ ۖ وَٱللَّهُ يَدْعُوٓاْ إِلَى ٱلْجَنَّةِ وَٱلْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِۦ ۖ ﴾ (البقرة٢٢١)، وقد بينت الآية سبب المنع، وهو دعوتهم من يقترن بهم إلى النار بسبب الفسوق والكفر، ولأن الزوجية مظنة الألفة والمحبة والمودة، وهذا مما يسهل عملية الموافقة (القاسمي، ١٩٥٨م)، والسبب في منع زواج المسلمة من الكتابي بكون التربية الإسلامية احترمت عقائد الآخرين وربت أبناءها على ذلك، كما أن القوامة في عقد الزواج تكون للزوج فإن الزوجة تكون بأمان على عقيدتها، أما إذا كان زوج المسلمة كتابي فإنه لا يؤمن على عقيدتها وقد تتعرض للإكراه. وقد أضاف سيد قطب أن الزواج يعتبر من أعمق الروابط بين البشر، لذا فلا بد من توحد القلوب والتقائها، وهو لن يحدث إلا بتوحد التوجه والعقيدة، التي تعد أمرا أساسيا وليس شعورا عارضا، يمكن الاستغناء عنه (قطب، ١٩٧٨م).

وتعد المعاهدة التي أبرمها الرسول عليه الصلاة والسلام مع يهود المدينة بعد الهجرة إلى المدينة شاهدا على احترام حرية العقيدة في التربية الإسلامية، وذلك بعد قيام الدولة الإسلامية، وإكمال الدين وتحقق الأمن على الدين والمال والعرض والعقل والنفس، لأن بناء حرية الإرادة يكون قد اكتمل حسب ما جاء في خطبة الرسول عليه الصلاة والسلام في حجة الوداع، فقد يئس الشيطان من أن يعبد في تلك الأرض بعد وضوح العقيدة فكان مما قال: " وقد تركت فيكم ما إن اعتصمتم به لن تضلوا أبدا أمرا بينا كتاب الله وسنة نبيه " (ابن هشام، د.ت).

وقد التزمت التربية الإسلامية بمبدأ حرية العقيدة من خلال عقد الذمة الذي يسمح لأهل الكتاب أن يعيشوا بموجبه في أكنافها كاملي الحقوق وغير مهضوميها، فعندما قام المسلمون بفتوحاتهم، حيث احترموا ديانات البلدان التي فتحوها، ولم يمنعوهم من ممارسة شعائرهم التعبدية، فعندما فتحوا مصر كتب عمرو بن العاص لأهلها أمانا أمنهم بمضمونه على أنفسهم وملتهم وكنائسهم وصلبانهم وأموالهم وبرهم وبحرهم، دون أن ينتقص منهم شيء (ابن كثير، ١٤٠١هـ).

وكذا فعلوا عندما فتحوا بيت المقدس صلحا، فقد كتب لهم عمر بن الخطاب العهدة العمرية بينه وبين بطريرك المدينة آنذاك (صفرونيوس)، والتي جاء فيها الكثير من التسامح واحترام عقيدتهم" ومنها: " هذا ما أعطى عبد الله عمر أمير المؤمنين أهل إيلياء من الأمان، أعطاهم أمانا لأنفسهم وأموالهم ولكنائسهم وصلبانهم، وسقيمها وبريئها وسائر ملتها، أنه لا تسكن كنائسهم" ولا تهدم ولا ينتقص منها، ولا من

حيزها ولا من صليبهم ولا من شيء من أموالهم ولا يكرهون على دينهم، ولا يضار أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود " (الطبري، ١٤٠٧هـ).

ومن مظاهر احترام التربية الإسلامية لحرية العقيدة ما جاء في القرآن الكريم من دعوة إلى عدم مجادلة أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن، حيث يقول تعالى: ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنۡهُمۡ﴾ (العنكبوت٤٦).

واحترام التربية الإسلامية للعقيدة المخالفة لها، وذلك من خلال إعطائها الحرية التي تمكنها من ممارسة حقها في هذا المجال، لا يعني نشر العقائد الفاسدة والأفكار المغلوطة، لأن في ذلك إيذاء لأبناء المجتمع، وهذا الأمر يقتضي ضبط تلك الحرية للحيلولة دون المساس بمشاعر المسلمين، إضافة إلى عدم الرجوع عن الإسلام بعد الدخول فيه (الحقيل، ١٩٩٧م).

المطلب الثاني :حرية التفكير

اهتمت التربية الإسلامية بحرية التفكير، وبأهمية إعمال العقل في الأمور التي يمكن إعمال العقل فيها، وتعود عليه بالخير في دنياه وأخراه، لذلك دعت إلى التفكر في ملكوت الله وفي السماوات وفي الأرض بشكل شمولي، وإلى التأمل والتدبر فيما يتضمنان من آيات وعبر وعظات، حيث بينت أن المسلم ينبغي أن يخرج باستدلالات من خلال هذا النظر في كل مخلوقات الله والتفكر في خلقه، فقال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ لَأٓيَٰتٖ لِّأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٱلَّذِينَ يَذۡكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمٗا وَقُعُودٗا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمۡ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ رَبَّنَا مَا خَلَقۡتَ هَٰذَا بَٰطِلٗا سُبۡحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾ (آل عمران: ١٩٠)، وقوله كذلك في الدعوة إلى السير في الأرض والنظر في كيفية بداية الخلق مبينا قدرة الله العظيمة في الأمرين حيث يقول: ﴿قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَۚ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشۡأَةَ ٱلۡأٓخِرَةَۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ﴾ (العنكبوت٢٠).

ومن مظاهر دعوة التربية الإسلامية إلى حرية التفكير الدعوة إلى نبذ التقليد للآخرين والاتباع غير الواعي لهم، ولذلك فقد عابت على المقلدين دون أدنى علم أو اقتناع، وأغلظت لهم في القول، مبينة عدم قبول عذر المقلد للآباء والأجداد لمجرد التقليد لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ﴾ (البقرة١٧٠)، وقوله كذلك في نفس السياق عند دعوتهم إلى منهج الله وتعللوا بالالتزام بما وجدوا عليه أسلافهم فذمهم في قوله: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمۡ تَعَالَوۡاْ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُواْ حَسۡبُنَا مَا وَجَدۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ﴾ (المائدة١٠٤).

وقد شملت دعوة التربية الإسلامية إلى التفكير

وإعمال العقل في جميع الأمور الدينية والدنيوية التي تعترض حياة الفرد، ما عدا أمور الغيب التي ليس للعقل فيها من نصيب سوى التسليم والقبول، وذلك من أجل استخلاص العظات والنتائج من ذلك التأمل، ومن خلال استخدام الأساليب العلمية المختلفة (فرحان، ١٩٨٣م).

ولم تكن حرية الفكر محصورة في إطار ضيق من عامة الناس، بل إن هذه الحرية شملت الخاصة كذلك، فقد كان لبعض الخلفاء زمن الدولة العباسية اهتمامات علمية، حيث كانوا يدعون العلماء من مختلف الطوائف والفرق إلى مجالس علمية يعقدونها ويديرونها بأنفسهم، ويشتركون معهم فيها لمناقشة الأفكار المطروحة ضمن إطار من حرية الرأي والتفكير (الهيثمي، ١٤٠٧هـ).

ومن المظاهر التي تدل على اهتمام التربية الإسلامية بحرية التفكير، أنها دعت إلى الاجتهاد وإعمال الفكر في استنباط الأحكام في القضايا المطروحة على الساحة مما لم يرد فيها نص مباشر، ويقوم بذلك الفقيه الذي تمكن من امتلاك شروط الاجتهاد، فقد دعت التربية الإسلامية إلى البحث عن حكم لمثل تلك القضية الشرعية المستجدة التي لم يرد فيها نص مباشر سواء في القرآن الكريم أو السنة النبوية مثل قضية التدخين والتأمين على الحياة وغير ذلك من مستجدات الأمور، حيث يوازن المجتهد بين الأدلة والنصوص كي يتوصل إلى الحكم فيها، وقد حثت التربية الإسلامية على ذلك من خلال قول الرسول عليه الصلاة والسلام: " إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا أخطأ فله أجر " (البخاري، ١٩٨٧م).

وقد مارس الصحابة حرية الاجتهاد في بعض القضايا في حياة الرسول عليه الصلاة والسلام، ومن الشواهد على ذلك موقفهم بعد العودة من غزوة الأحزاب عندما قال لهم الرسول صلى الله عليه وسلم: " لا يصلين أحد العصر إلا في بني قريظة " فعندما أدركتهم صلاة العصر أخذ بعض الصحابة بحرفية الأمر فلم يصل، واجتهد بعضهم في الأمر فوجد فيه سعة فصلى في الطريق خشية فوات وقتها، ولما ذكر ذلك للنبي عليه الصلاة والسلام أقر الأمر ولم يعنف أحدا من الفريقين (البخاري، ١٩٨٧م).

وقد ظهر ذلك من خلال موقف معاذ بن جبل مع الرسول عليه الصلاة والسلام عندما أرسله قاضيا إلى اليمن وسأله: " كيف تقضي " قال أقضي بكتاب الله، قال " أرأيت إن لم تجد " قال فبسنة رسول الله، قال " أرأيت إن لم تجد " قال أجتهد رأيي " (الترمذي، ٢٧٩).

ومن مظاهر الحرية الفكرية في التربية الإسلامية منهج الرسول عليه الصلاة والسلام في مسألة تأبير النخل، فقد أشار على الأنصار في المدينة بأن يتركوا النخل وألا يؤبروه، فلما تبين له عدم إثماره في العام التالي، تراجع عن رأيه فيه، وذكر لهم أنه إنما فعل

ذلك بحكم رأيه البشري، وليس بحكمه نبيا فقال لهم: " أنتم أعلم بأمور دنياكم " (المنذري، ١٤١٧هـ)، فيستدل من تراجع الرسول عليه الصلاة والسلام عن ذلك الرأي ، ومنحهم الحرية في فعل ما ينبغي فعله على الممارسة العملية للمنهج القائم على الحرية الفكرية في التربية الإسلامية .

المطلب الثالث:حرية الرأي

تعد حرية الرأي مظهرا من مظاهر حرية الإرادة في التربية الإسلامية، وأساس التكليف والاختيار، ويقصد بحرية الرأي تمتع الفرد بالحرية التي تمكنه من الجهر بالحق، وإسداء النصح في أمور الدين والدنيا، وربط ذلك بما يحقق النفع والمصلحة للمسلمين.

وقد احترمت التربية الإسلامية فكر الآخرين، وأقرت حرية الرأي فلم تمنعه، وقد تمثل هذا الاحترام من خلال سؤال نبي الله إبراهيم لربه عندما سأله عن كيفية إحياء الموتى، فلم يغضب عليه ربه ولم يعاتبه لعلمه بالمقصد الحسن الذي بنى السؤال عليه فقال سبحانه وتعالى : " وإذ قال إبراهيم رب أرني كيف تحيي الموتى قال أولم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبي " (البقرة٢٦٠) . فيستدل من خلال إجابة إبراهيم لربه أنه لم يكن جاحدا للبعث، ولكنه أراد أن يعرف أمورا إضافية في بعض الخفايا التي تشتاق النفس إلى الإحاطة بها ليزيد إيمانه وتعظيمه لله تعالى، فقد ذكر صاحب تفسير المنار، أنها سيقت لإثبات حصول البعث من قبل الله عز وجل، في سياق سؤال من نبي يطلب مزيدا من العلم في الحقائق، والوقوف على الأسرار من أجل الطمأنينة التي تنزع إليها النفس في معرفة خفايا أسرار الربوبية، وليس طلبا للطمأنينة في أصل عقد الإيمان بالبعث المعروف بالوحي دون المشاهدة (رضا، د.ت) .

وتبدو حرية الرأي في المنهج الذي اتبعه إبراهيم مع قومه، حيث استعمل أسلوب المسايرة والمجاراة والاستدراج حتى يصل إلى مبتغاه، مع أنه لم يكن لديه أدنى شك في كون الأوثان لا تستحق أن تعبد من دون الله، لأن الذي يعبد حقا هو الخالق سبحانه فقد جادل قومه في ماهية الرب الذي يجب أن يعبد، فقال تعالى : ﴿فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾﴾ (الأنعام، ٧٦- ٧٩) .

والتربية الإسلامية تدعو إلى حرية الإرادة المتمثلة في العزيمة الداخلية وثباته على رأيه ومنهجه، ويبدو ذلك في موقف إبراهيم مع قومه من خلال ثباته على العقيدة الصحيحة، فقد بين أهل التفسير أن

إبراهيم جارى قومه في عبادتهم ظاهريا محولا استدراجهم إلى المعبود الحق، وذلك تمهيدا لإقامة الحجة الدامغة عليهم، واستدراجهم إلى عبادته من خلال الأسلوب المنطقي الذي اتبعه في دعوتهم، بعد أن عرض لعبادتهم تعريضا خشي معه الصد، كي يعلن لهم عقيدته التوحيدية الخالصة (رضا، د.ت).

ولم تقف التربية الإسلامية عند حدود احترام حرية الرأي للآخرين، بل انتقلت إلى الحث على ذلك وإعطاء الحوافز التشجيعية عليه، فقد وعدت الذي يمارس حقه في إبداء الرأي بالخير، فأعطت المجتهد المصيب أجرين، وأعطت المجتهد أجرا واحدا إذا أخطأ، كما جعلت الجهاد طريق الإصلاح وتقويم الاعوجاج، فقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله: " أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر" (النسائي، ١٩٨٦م)، وقد علق المنذري على هذا الحديث بأنه ورد عند النسائي بسند صحيح (المنذري، ١٤١٧هـ) .

ومما يستدل به على حرية الرأي من خلال مواقف الصحابة زمن النبي عليه الصلاة والسلام، ما حصل من اعتراض عمر بن الخطاب على شروط صلح الحديبية ابتداء حتى علم أن ذلك وحي من الله، إضافة إلى استماع الرسول عليه الصلاة والسلام لأبي بكر بخصوص الإجراء الذي ينبغي اتباعه مع أسرى بدر من المشركين، حيث أشار إلى الرسول بافتدائهم، بينما أشار عمر عليه بقتلهم (ابن هشام، د.ت) .

كما يعد إرسال معاذ بن جبل إلى اليمن قاضيا من قبل الرسول عليه الصلاة والسلام، وسؤاله له عن كيفية القضاء من هذا الباب، فقد ورد أنه سأله: "كيف تقضي" فقال: أقضي بكتاب الله. قال" فإن لم يكن في كتاب الله" فقال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال:" فإن لم يكن في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم" قال: أجتهد رأيي. فقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي رسول الله صلى الله عليه وسلم (الترمذي، ٢٧٩).

وقد اقتفى الصحابة أثر رسول الله عليه الصلاة والسلام في الصدع بالحق والجهر فيه، ومن الشواهد الدالة على الجراءة في إبداء الرأي والإعلان عنه، ما وقع من اعتراض المرأة على عمر بن الخطاب عندما أراد أن يحد من المغالاة في المهور، فقد خالفته الرأي وطالبته بالعدول عن رأيه، فما كان منه إلا أن قال: أصابت امرأة وأخطأ عمر (الظاهري، ٥٤٨) .

ولكن التربية الإسلامية مع إفساحها المجال لحرية الرأي، إلا أن هذه الحرية قيدت بمجموعة من الضوابط التي تتمثل بعدم ممارستها فيما يضر بالناس، أو الاعتداء على حرماتهم ماديا أو معنويا، فقال تعالى: ﴿لَّا يُحِبُّ ٱللَّهُ ٱلْجَهْرَ بِٱلسُّوٓءِ مِنَ ٱلْقَوْلِ إِلَّا مَن ظُلِمَ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ سَمِيعًا عَلِيمًا﴾ (النساء١٤٨)، كما تمثلت بأن تكون الغاية منها بذل النصيحة، وأن يتوفر في الشخص الذي يقوم بذلك الدور العلم والفقه فيما يعرض من آراء، وألا يحدث إسهامه في إبداء ذلك

الرأي المعروض إحداث فتنة، ومراعاة الجوانب الأخلاقية وذلك في إطار الواجب الشرعي المتمثل بقضية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ولم تحدد التربية الإسلامية الوسيلة والآلية التي يمكن من خلالها الممارسة لحرية الرأي، فيمكن أن يتم إبداء الرأي شفاهيا أو كتابيا، ما خدمت المصلحة العامة، وقد اعتبرت التربية الإسلامية أن التضييق على حق حرية الرأي لدى الناس، والاعتداء عليهم من خلال منعهم من طرح أفكا رهم يعد في غير مصلحة جماعة المسلمين، وعدته اعتداء عليها، وهو قرين الاعتداء على النفس، لأن مصلحة الجماعة تقتضي أن تكون الآراء حرة، ما دامت في حدود الدعوة بالمنطق والحكمة والموعظة الحسنة، دون اعتداء يؤدي إلى فتنة بين المسلمين (أبو زهرة، ١٩٧٤م).

ولكن حرية الرأي هذه لا تؤخذ بإطلاق، فليس للمرء أن يسيء إلى الآخرين بحجة حرية الرأي، ولا أن يتعسف في استعمال هذا الحق، لأن هذه الحرية محدودة بسقف معين وهو التزام الحكمة والموعظة الحسنة دون اللجوء إلى العنف أو إيذاء الآخرين انطلاقا من قول الله تعالى: " والذين يؤذون المؤمنين والمؤمنات بغير ما اكتسبوا فقد احتملوا بهتانا وإثما مبينا "(الأحزاب: ٥٨)، كما أن السنة النبوية سارت على هذا الأمر، فقد ورد عن الرسول عليه الصلاة والسلام: " لا ضرر ولا ضرار"(مالك، ١٧٩).

المطلب الرابع :الحرية السياسية

تعني الحرية السياسية " احترام رأي الفرد في الحكم بحيث لا تضيع شخصيته في شخصية الحاكم بل يكون لرأيه سلطانه فيما يراه ولو تعلق بشخص الحاكم نفسه فيكون له الحق في معارضة إسناد الحكم إليه وفي نقد أعماله بالوسائل النزيهة في النقد " (الصعيدي، ٢٠٠١م).

وقد اهتمت التربية الإسلامية بالحرية المستمدة من فقهها السياسي، تلك الحرية التي تمنح للأفراد حرية الإرادة لما يتعلق بشؤون الحكم، حيث نهت عن الاستبداد بالرأي، ويستدل على ذلك من خلال طلب الله – عز وجل – من نبيه عليه الصلاة والسلام أن يكون سلوكه سبيل الشورى مع المسـلمين فقال: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِۖ ﴾ (آل عمران١٥٩)، كما أن الله تعالى حمد المسلمين لأنهم يطرحون آراءهم للشورى وتبادل الرأي والمشورة بينهم، فيما يشكل عليهم من، فقال تعالى: ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ (الشورى٣٨) .

كما أن مبدأ الشورى طبق بشكل عملي في التربية الإسلامية، فكان الرسول عليه الصلاة والسلام أول من استخدم هذه الحرية السياسية، وطبق هذا المنهج مع أصحابه في الحكم، ويتمثل ذلك في عدة مواقف في السيرة النبوية، حيث استشارهم في الخروج إلى بدر وخاصة الأنصار، واستشارهم في العمل مع أسرى بدر، كما استشارهم في أمر حادثة

الإفك، واستشارهم في حكم شارب الخمر، وتوصل إلى مجموعة من الآراء (الحلبي، ١٤٠٠هـ). وقد منحت التربية الإسلامية الفرد الحق في إبداء الرأي وإسداء النصيحة للحاكم، فقال عليه الصلاة والسلام: " أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر " (الشيباني، ٢٤١).

وقد اقتدى الصحابة بالرسول عليه الصلاة والسلام فساروا على نهجه في الحكم، حيث أعطوا الأمة حق مراقبة الحاكم ومحاسبته لأنه وكيل عنها، فلما ولي أبو بكر الصديق الخلافة، خطب في المسلمين مبينا لهم معالم السياسة التي سوف يتبعها في إدارة شؤونهم، وطالبا منهم تصويبه عندما يقع منه خطأ في أي مجال من المجالات، لأن الغاية هي التوصل إلى الحق، فقال: " أيها الناس قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني، الصدق أمانه والكذب خيانة والضعيف فيكم قوي عندي حتى أريح عليه حقه إن شاء الله والقوي فيكم ضعيف حتى آخذ الحق منه إن شاء الله لا يدع قوم الجهاد في سبيل الله إلا ضربهم الله بالذل .... حتى يقول أطيعوني ما أطعت الله ورسوله فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليكم " (السيوطي، ١٩٥٢م)، فقد بين أن الشورى قاعدة أساسية في الحكم تقوم عليها العلاقة بين الحاكم والمحكوم، ولذلك فقد ربط بين طاعة الله وطاعة الرعية له، مبينا أن طاعة الرعية للحاكم مستمدة من طاعة الأمير لله، وأن ديمومتها مرتبطة فيها، وتنتفي طاعة الرعية له عند انحرافه عن منهج الله.

وتتضمن التربية الإسلامية بيان كيفية اختيار الحاكم، فقد بينت أن عملية الاختيار للحاكم تتم ضمن إطار من الحرية السياسية، وذلك عن طريق مبايعة الأغلبية فيما اصطلح على تسميته في السياسة الشرعية أهل الحل والعقد في الأمة، وقد ذكر صاحب الأحكام السلطانية المنهج المتبع في اختيار الحاكم، وذلك من خلال اجتماع مجموعة أفراد من أبناء الأمة ممن تتوفر فيهم صفات معينة حيث يقررون اختيار الإمام (مالك، ١٧٩).

ولم تقف الحرية السياسية للإرادة عند قضية الشورى وحسب، بل إنها تعدتها حتى شملت جوانب أخرى مثل قضية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر التي لا يمكن أن تتسنى إلا للشخصية التي تربت على الإرادة القوية التي تملك زمام المبادرة فتسعى إلى تغيير الواقع السيئ إلى الواقع الأفضل، لذلك جاء الحث على القيام بهذا الدور في القرآن الكريم فقال الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ﴾ (آل عمران: ١٠٤)، كما أن التربية الإسلامية جعلت الخيرية لأمة المسلمين مشروطة من خلال تطبيقها لواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر انطلاقا من قول الله تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ (آل عمران، ١١٠).

المطلب الخامس: تحرير الرقيق

جاءت التربية الإسلامية في زمن انتشرت فيه ظاهرة الرق في المجتمع الإنساني، فكان هذا هو الوضع القائم، لذلك فقد سلكت مسلكا يدعو إلى الإحسان إلى المملوك فقال عليه الصلاة والسلام: "إخوانكم خولكم جعلهم الله تحت أيديكم فمن كان أخوه تحت يده فليطعمه مما يأكل وليلبسه مما يلبس ولا تكلفوهم ما يغلبهم فإن كلفتموهم فأعينوهم" (الأشعري، د.ت) ومن المعلوم أن بيع الإنسان وشراءه مثل المتاع أمر فيه الكثير من الامتهان والإذلال لإنسانيته، ولكن الأمر أبقي ابتداء من باب المعاملة بالمثل، إذ هكذا يعامل المسلمون لو وقعوا في الحروب بأيدي أعدائهم، لكن القرآن الكريم لم يتضمن آيات تأمر بالاسترقاق، لأن فيه تضييقاً على الإرادة الإنسانية التي تستلزم التحرير، ولما كانت هذه التربية تدعو إلى المساواة بين بني البشر، ومحاولة تضييق الفجوة بينهم، وإلى تعميم حرية الإرادة بين الناس، فقد دعت إلى تحرير الرقاب وحثت على ذلك من خلال إيجاد السبل الكفيلة بتحريرهم من خلال العتق الذي حث عليه قول الله تعالى: ﴿وَمَآ أَدۡرَىٰكَ مَا ٱلۡعَقَبَةُ ١٢ فَكُّ رَقَبَةٍ ١٣﴾ (البلد: ١٢-١٣)، وما ذلك إلا لتضييق منابع الرق وتجفيفها، ومن السبل التي سلكتها التربية الإسلامية لتحرير العبيد كفارة القتل الخطأ، فقال تعالى: ﴿فَإِن كَانَ مِن قَوۡمٍ عَدُوٍّ لَّكُمۡ وَهُوَ مُؤۡمِنٞ فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٍ﴾ (النساء، ٩٢)، ولعل القيمة التربوية في ذلك تتمثل بالتعويض عن النفس الإنسانية التي أهلكت من دون وجه حق من خلال الدية لأهله ثم وتحرير الرقبة المؤمنة للمجتمع الإنساني، وكذلك كفارة الظهار لقول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يُظَٰهِرُونَ مِن نِّسَآئِهِمۡ ثُمَّ يَعُودُونَ لِمَا قَالُواْ فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٍ مِّن قَبۡلِ أَن يَتَمَآسَّاۚ﴾ (المجادلة، ٣)، وتتمثل القيمة التربوية في ذلك بالحث على الإقلاع عن الذنوب التي لا تكاد تنقطع، والتقرب إلى الله سبحانه وتعالى.

ولم تكتف التربية الإسلامية بتشريع الكفارات على بعض الذنوب للقضاء على ظاهرة الرق في المجتمع الإسلامي، ولإعادة الحرية إلى هذه النفوس الإنسانية، بل خصصت سهما من أموال الزكاة لإعتاق الرقاب، فقال تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلۡفُقَرَآءِ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱلۡعَٰمِلِينَ عَلَيۡهَا وَٱلۡمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمۡ وَفِي ٱلرِّقَابِ﴾ (التوبة، ٦٠)، ومن السبل الكفيلة بالقضاء على ظاهرة الرق في المجتمع كذلك ما يتم عن طريق التزاوج، فقد قامت التربية الإسلامية بسن تشريع يتمثل بأن يتم تحرير الأمة المملوكة بمجرد أن تلد غلاما لها من حر، ويقوم أبوه بإلحاقه بنسبه (ابن هشام، د.ت).

يلاحظ أن التربية الإسلامية قد قصدت من خلال ما مر إيجاد التشريعات الكفيلة بالقضاء على ظاهرة الرق التي انتشرت في فترة اقتضتها، وقد تكفلت التربية الإسلامية برفع الإنسان إلى وضع يحسسه بإنسانيته و يتم ذلك من خلال إغلاق النوافذ

والروافد التي تغذيه .

المبحث الرابع: وسائل تربية الإرادة

تتمثل طبيعة الإرادة بالعزم والتصميم على فعل سلوك أو تركه، وذلك من خلال النزوع المباشر إلى الفعل المراد، ويترجح لدي أن هناك علاقة وثيقة بين الإرادة الإنسانية والقوى البشرية الأخرى، فهي تعمل بأحكام العقل وحث الضمير وموافقة القلب .

ولما كانت الإرادة بهذا الشكل فإن هناك مجموعة من الإجراءات والتدابير التي تنمى الإرادة لدى الإنسان، من خلالها، وتتمثل هذه الإجراءات بمجموعة من الوسائل المتعلقة بالعقيدة، ومجموعة أخرى من الوسائل المتعلقة بذات الشخص.

المطلب الأول: الوسائل المتعلقة بالعقيدة

هناك مجموعة من الوسائل التربوية التي تستخدمها التربية الإسلامية كي تربي الإرادة لدى الفرد من خلالها، وتتمثل هذه الوسائل بتقوية العقيدة، والتربية على التوبة، والتربية على الوفاء، والتربية على البذل والإنفاق .

١- تقوية العقيدة

تعد العقيدة من الأمور الأساسية لدى المسلم، وهي الأساس المتين الذي يجب الاهتمام به، وهي كذلك وسيلة من الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية الإرادة، ويتم من خلالها تربية الفرد على الإخلاص، وهو الأمر الذي يجعل أعمال الفرد وسلوكه وأقواله مقبولة ومرضية من قبل الله تعالى ومرضي عنها في المجتمع، ويكون صاحبها قدوة في الخير وبعيدا عن الشر، كما أن العقيدة القوية هي التي تنمي لدى الفرد مراقبة الله تعالى وخشيته والتوجه إليه والخوف منه (سيد، ١٩٩١م)، ويمكن للعقيدة أن تنمى عن طريق إصلاح القلب وتنقيته من الانحرافات والضلالات، وقد بين النبي عليه الصلات والسلام أهمية ذلك من خلال قوله : " ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب " (البخاري، ٢٥٦)، وهذه العقيدة تنتج عنها آثار إيجابية على الشخصية، و يمكن أن تتمثل بتربية الفرد على الاعتقاد الجازم أن النافع والضار هو الله سبحانه وتعالى، وأنه هو القوة التي ينبغي أن تخشى، لذلك أراد الرسول عليه الصلاة والسلام أن يغرس هذه القيم في نفوس صحابته، وأول أولئك الصحابة ابن عباس عندما قال له : " يا غلام إني أعلمك كلمات احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك، ولو اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف "(الترمذي، ٢٧٩).

ويمكن تقوية العقيدة لدى الفرد وذلك من خلال التربية على تكرار طاعة الميل المحمود،

ومداومة تكرار مجاهدة الميل المذموم، ومن الأمور التي ينبغي المداومة عليها الإكثار من ذكر الله تعالى، لأن ذكر الله يقوي العزيمة، ويمنح الفرد شحنة وطاقة إيمانية كبيرة، وهذه الطاقة تشحن القلب بالإيمان وتقويه بحيث تجعله مطمئنا وقوي الإرادة، وقد ذكر ذلك في كلام الله تعالى حيث يقول: " ألا بذكر الله تطمئن القلوب " (الرعد٢٥).

٢- التربية على التوبة

تعتبر التوبة وسيلة تربوية مهمة يتم من خلالها إنقاذ الإرادة من سقوطها، وذلك في حالة من حالات الضعف والهزيمة، وقد جعلتها التربية الإسلامية منفذا يتم من خلاله إعادة الثقة إلى الإرادة الشخصية، وإقناع الذات بأنها صالحة كي تكمل المسير، ولذا فقد دعا الله - سبحانه وتعالى- إلى عدم القنوط من رحمة الله فقال: ﴿ قُلْ يَٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا۟ مِن رَّحْمَةِ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ جَمِيعًا ﴾ (الزمر: ٥٣)، وقد حثت التربية الإسلامية على الإكثار من التوبة والاستغفار لما لهما من أثار إيجابية في تقوية الإرادة، ويعد الرسول عليه الصلاة والسلام القدوة والمثل في ذلك، فقد ورد عنه الحث على المزيد من الاستغفار والتوبة فقال: " يا أيها الناس توبوا إلى الله فإني أتوب في اليوم مائة مرة " (النيسابوري، د.ت).

ولم تقف التربية الإسلامية عند حدود مداواة الموقف وإعادة الثقة للإرادة التي اهتزت أمام الذات وأمام الآخرين، بل وعدت على ذلك بالغفران والإنابة، وذلك بعد اتخاذ قرار بالاستقامة وعزم على تنفيذه، وفي هذا يقول الله عز وجل: ﴿ إِنَّمَا ٱلتَّوْبَةُ عَلَى ٱللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلسُّوٓءَ بِجَهَٰلَةٍ ثُمَّ يَتُوبُونَ مِن قَرِيبٍ فَأُو۟لَٰٓئِكَ يَتُوبُ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ ۗ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴾ (النساء١٧).

ويشترط في التوبة أن تكون صادقة حتى تحقق الخير لصاحبها، وينتج عنها الكثير من الآثار الإيجابية المتمثلة بإصلاح الإرادة وتنمية حب الخير للناس لدى الفرد، وإعادة ما سلب منهم، والندم على ما بدر من الشخص، وتقوية الإرادة بحيث يصمم ويعزم على عدم العودة إلى السلوك السلبي.

٣- التربية على الوفاء

يعد الوفاء بالعهد شيمة راقية من شيم النفوس النبيلة، وهي صفة تربوية حميدة، لأن إخلاف الوعد سلوك قبيح ترفضه النفوس الكريمة، وهو مناف للأخلاق والقيم الإسلامية، لذلك فقد حثت التربية الإسلامية عليه فجعلته وسيلة من الوسائل التي يتم من خلالها تنمية الإرادة، وقد ربطت بينه وبين الإيمان، لما له من انعكاسات إيجابية على العلاقات بين الناس، وهو ملزم من حيث إضافته إلى الله سبحانه وتعالى وتوثيقه بالإيمان، فقال الله تعالى: ﴿ وَأَوْفُوا۟ بِعَهْدِ ٱللَّهِ إِذَا عَٰهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُوا۟ ٱلْأَيْمَٰنَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ ٱللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا ﴾ "(النحل٩١)، وفي قول الله تعالى

الذي جعله مناط المسئولية فقال: ﴿إِنَّ ٱلْعَهْدَ كَانَ مَسْـُٔولًا﴾ (الإسراء: ٣٤).

وقد حذرت التربية الإسلامية من إخلاف الوعد، فجعلته من صفات المنافقين وأخلاقهم، وعدته دليلا وأمارة على ضعف الإيمان الناجم عن ضعف الإرادة لدى الفرد، حيث قال الرسول عليه الصلاة والسلام: "آية المنافق ثلاث: إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا ائتمن خان" (النووي، ٦٧٦)، لذلك فإن المسلم حريص على قيمة الوفاء بالعهد والميثاق، حتى وإن ألحق به هذا الأمر العنت والمشقة، لأنه يشعر أثناء التزامه به بقوة في الإرادة.

٤- التربية على البذل والإنفاق

فطرت النفوس الإنسانية على الحرص والشح وعدم التنازل عما تملكه، لذلك قال الله تعالى مبينا حب الإنسان للمال وحرصه عليه: ﴿وَتُحِبُّونَ ٱلْمَالَ حُبًّا جَمًّا﴾ (الفجر٢٠)، لذلك حثت التربية الإسلامية المسلم على تنمية إرادته، وذلك من خلال تربيته على التحرر من البخل والشح، والتدرب على البذل، والتنازل عن جزء من المال واحتسابه عند الله، وقد جعلت الزكاة ركنا من أركان الإسلام، حيث لا يكتمل إسلام الفرد إلا من خلال أدائها طاعة لله فقال عليه الصلاة والسلام: "بني الإسلام على خمس: شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله، وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة والحج وصوم رمضان" (البخاري، ٢٥٦).

وقد اعتبرت التربية الإسلامية الإنفاق للمال انتصارا على ميل النفس وحبها له، وتنمية لقوة الإرادة، وجعلت سبلا متعددة في مختلف المواقف لتعزيز قوة الإرادة في هذا المجال، لذلك شرعت التصدق على الفقراء والمساكين فقال الرسول عليه الصلاة والسلام: "الصدقة تطفئ الخطيئة كما يطفئ الماء النار" (الترمذي، ٢٧٩)، وحتى تتحقق الإرادة القوية لدى الفرد، وتكون مقبولة عند الله سبحانه وتعالى، فقد اشترطت التربية الإسلامية الإخلاص والرغبة في فعل الخير، وبذل الشيء العزيز على النفس لقوله تعالى: ﴿وَيُطْعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا ۝٨ إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ ٱللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَآءً وَلَا شُكُورًا ۝٩﴾ (الإنسان)، وأن يكون ذلك بعيدا عن المن الذي يحبط الأجر، ويضيع قيمة العمل فقال تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تُبْطِلُوا۟ صَدَقَـٰتِكُم بِٱلْمَنِّ وَٱلْأَذَىٰ كَٱلَّذِى يُنفِقُ مَالَهُۥ رِئَآءَ ٱلنَّاسِ﴾ (البقرة٢٦٤).

ومن الوسائل التي تحرر إرادة الفرد، وتجعله يتربى على البذل والإنفاق، فيتغلب على نوازع نفسه كفارة اليمين التي يدفعها المسلم مقابل يمين عقدها ثم حنث فيها فقال تعالى: ﴿لَا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغْوِ فِىٓ أَيْمَـٰنِكُمْ وَلَـٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلْأَيْمَـٰنَ ۖ فَكَفَّـٰرَتُهُۥٓ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَـٰكِينَ﴾ (المائدة٨٩).

وقد سلكت السنة النبوية المسلك نفسه في الحث على تربية الإرادة من خلال تشريع سبيل الإنفاق في

هذا الصدد، فقد ورد عن النبي عليه الصلاة والسلام حثا على التكفير عن اليمين التي تنعقد فيرى الحالف أن الخير يكمن في عدم إنفاذها فقال : " من حلف على يمين فرأى غيرها خيرا منها فليكفر عن يمينه وليفعل " (النيسابوري، ....) .

وهناك الكثير من المجالات والسبل والأوجه التي يمكن من خلالها ترويض النفس وتدريب الإرادة فيها على الإنفاق والبذل، ومن هذه السبل الإنفاق على الزوجة والأولاد والأقارب وصلة الأرحام وفي سبيل الله، وفي بناء المساجد وغير ذلك من وجوه الخير التي حثت عليها التربية الإسلامية.

المطلب الثاني :الوسائل المتعلقة بالشخص

هناك طائفة من الوسائل التي تسلكها التربية الإسلامية أثناء تعاملها مع الشخصية الإنسانية من أجل تربيتها، وقد صنفت هذه الوسائل في استقلالية الشخصية، والتربية على تحمل المسئولية، والتربية على ضبط النفس، والتربية على التفكر والتدبر، وإصلاح الواقع .

١- استقلالية الشخصية

يقصد باستقلالية الشخصية تميز الفرد المسلم وانفراده عن غيره من الناس في جوانب الشخصية المتعددة، وقد حرصت التربية الإسلامية على الدعوة إلى استقلالية الشخصية للفرد المسلم وتميزها، واعتبرت ذلك من مقتضيات حرية الإرادة، إذ لا حرية لإرادة ليس لديها شخصية مستقلة، وقد حثت التربية الإسلامية على تميز المسلم عن غيره في المظاهر والمناشط المتعددة، وفي جوانب الحياة المختلفة، وقد حذرت التربية الإسلامية من تقليد الأمم الأخرى ولو على سبيل المظهر الخارجي، فقال عليه الصلاة والسلام داعيا إلى التميز: " من تشبه بقوم فهو منهم " (المنذري، ١٤١٧هـ) .

وقد بين كذلك أن فئة من المسلمين سيتشبهون بالأمم الماضية من يهود ونصارى في بعض مظاهر السلوك والأخلاق مثل تبادل بعض أبناء المسلمين لتحيتهم، ولبس زيهم، وتقليدهم في بعض أنماط العيش، وقلة الغيرة على المحارم عند بعض الناس، وقد بين النبي عليه الصلاة والسلام أن ذلك نذير سوء لأنه دليل على ضعف في الإرادة لدى الفرد فقال : "لتتبعن سنن من قبلكم شبرا بشبر وذراعا بذراع حتى لو سلكوا جحر ضب لسلكتموه " قالوا يا رسول الله اليهود والنصارى، قال " فمن " (البخاري، ١٩٨٧م).

وتدعو التربية الإسلامية إلى الاستقلالية في الشخصية وتميزها عن غيرها من الشخصيات الأخرى من خلال ترك المخلفات الشرعية، لأن المخالفة الشرعية سبب في عدم التمييز بين الخير والشر، ولأن تركها ينقي القلب من الشوائب، وتصفية للقلب حتى يكون مستعدا لتقبل التنمية والإصلاح فتنمى الإرادة، فقد أخبر الله عز وجل أن المخالفات الشرعية تسبب اضطراب الإرادة وعدم التمييز بين الحسن والقبيح، فقال تعالى في ذلك : ﴿ كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِم مَّا كَانُوا

يَكْسِبُونَ ﴿١٤﴾ ﴾ (المطففين : ١٤)

وقد دعت التربية الإسلامية إلى التميز في المظهر والجوهر، لأن خلاف هذا يجعل الفرد مرتهن الإرادة، وقد أراد الرسول عليه الصلاة والسلام أن يجسد ذلك، فطلب من المسلمين عدم التشبه باليهود في أحد مظاهر سلوكهم وذلك من خلال الدعوة إلى قيمة من القيم الإيجابية في الإسلام، وهي قيمة النظافة فقال: "طهروا أفنيتكم فإن اليهود لا تطهر أفنيتها "(وهبة، ١٩٧٩م).

ويمكن ممارسة استقلالية الشخصية التي تدل على حرية الإرادة من خلال التميز في موضوع تجهيز الميت، فقد حرصت التربية الإسلامية على تميز المسلم في هذا المجال، لأن المسلم ينبغي أن يلتزم بمنهج السنة في سلوكه، لأن هذه القضية من القضايا التي يتقرب بها الفرد إلى الله تعالى فقال عليه الصلاة والسلام: "خمروا وجوه موتاكم ولا تشبهوا باليهود "(الهيثمي، ١٤٠٧هـ).

وتطلب التربية الإسلامية من المسلم التميز في السلوك، وعدم ذوبان شخصيته مع شخصيات الآخرين، وتزداد المعاناة عندما تكون أغلب الإرادات الأخرى ضده، فلربما تحولت الإرادة في الفرد من الإرادة المتميزة إلى الإرادة المرتبطة بردود الأفعال، لذلك نهى الرسول عليه الصلاة والسلام عن الإرادة التي من هذه الشاكلة فقال: " لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءوا فلا تظلموا" (الترمذي، ٢٧٩).

٢- التربية على تحمل المسئولية

ميز الله عز وجل الإنسان عن الحيوان بالعقل، الذي يستطيع من خلاله الاهتداء بالوحي من كتاب الله وسنة نبيه، والتمييز ومعرفة الحق من الباطل، وقد ترتب على وجود العقل لديه أن حمل المسئولية عن سلوكه، تلك المسئولية التي تجعله يتحمل التبعات والنتائج المترتبة على تصرفاته كلها، وقد حدد هذه المسئولية قول الله تعالى: ﴿ وَكُلَّ إِنسَٰنٍ أَلْزَمْنَٰهُ طَٰٓئِرَهُۥ فِى عُنُقِهِۦ ۖ وَنُخْرِجُ لَهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ كِتَٰبًا يَلْقَىٰهُ مَنشُورًا ﴾ (الإسراء١٣)، ولقد اهتمت التربية الإسلامية بتدريب إرادة الإنسان وتنميتها من خلال تحمل المسئولية الناجمة عن التكليف، لذلك فقد شرعت الصوم المفروض أو صوم النوافل، وهو نوع من أنواع التدريب على تربية الإرادة امتثالاً لأمر الله تعالى، لتحقيق غاية نهائية ذكرت في آيات الصوم وهي التقوى فقال: ﴿لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾(البقرة٢١).

كما أن التزام سنة الاعتكاف في المسجد والعمل بها في أوقات مخصوصة نوع من أنواع التربية للإرادة، حيث يتم في امتثال هذه السنة النبوية التدرب على الانقطاع والامتناع عن مظاهر حياتية واجتماعية معينة فترة من الزمن، لتحقيق تربية النفس على غاية روحية نبيلة في نهاية ذلك السلوك .

٣- التربية على ضبط النفس

حثت التربية الإسلامية على الصبر والتجلد وضبط النفس، واعتبرت ذلك من الخصال الجميلة التي يجب أن يتحلى بها المرء، وهي دليل على التماسك وقوة الإرادة، وقد حثت كذلك على المزيد من الصبر الذي يقوي هذه الإرادة، وذلك عندما يتعرض الفرد إلى موقف يستدعي الأمر فيه الصبر، وطلبت من المسلم مواجهة المصيبة بالاحتساب والاسترجاع، ووعدت على ذلك بالأجر العظيم، فقال تعالى مبينا فضل من يسلك هذا السبيل: ﴿ ٱلَّذِينَ إِذَآ أَصَٰبَتۡهُم مُّصِيبَةٞ قَالُوٓاْ إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّآ إِلَيۡهِ رَٰجِعُونَ ﴿١٥٦﴾ ﴾ البقرة: ١٥٦). ﴿ فَٱنقَلَبُواْ بِنِعۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ وَفَضۡلٖ لَّمۡ يَمۡسَسۡهُمۡ سُوٓءٞ ﴾ "(آل عمران: ١٧٤)، وقوله في الحث على الصبر: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱصۡبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴿٢٠٠﴾ ﴾ (آل عمران: ٢٠٠)

وقد بين الرسول عليه الصلاة والسلام أهمية ضبط النفس في تربية الإرادة وتنميتها، فحث على أهمية التعامل السليم مع هذه المواقف في مواقف السراء والضراء فقال: " عجبا لأمر المؤمن إن أمره كله خير، وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له، " (طاليس، د.ت).

ومن المعلوم أن الفرد لديه القدرة في سلوك الجانب الإيجابي، وترك الجانب السلبي، ومن الأمور التي تقوي الإرادة لدى الفرد كظم الغيظ، وهو قيمة خلقية رائعة تميز المسلم عن غيره، وهي تعني امتناع الفرد عن إظهار الانفعال والغضب في موقف تعرضت فيه الذات إلى استفزاز من مصدر خارجي، وهو سلوك دفاعي ذو مكانة اجتماعية عالية، و رمز لقوة الإرادة والشخصية، وتحرر النفس من الانتقام ومقابلة المعاملة بالمثل، وقد وحثت التربية الإسلامية عليه في قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴾ (آل عمران١٣٤).

كما أن السنة النبوية دعت إلى نوع من التعامل في حالة الغضب فقال النبي عليه الصلاة والسلام للشخص الذي جاء يسأله الوصية: " لا تغضب "، وعندما طلب الاستزادة قال: " لا تغضب " (البخاري، ٢٥٦)، ولعل الرسول عليه الصلاة والسلام تربية النفس على ضبطها في سورة الغضب.

وقد دعت التربية الإسلامية إلى تربية الإرادة وتنميتها من خلال ضبط النفس، واستخدمت لذلك مجموعة من الوسائل، فإن كان المرء قائما فينبغي له أن يجلس، وإن كان جالسا قام أو اضطجع، أو دعا واسترجع أو توضأ وقد أوصى عليه الصلاة والسلام باستخدام بعض الأساليب العلاجية مثل التعوذ بالله من الشيطان الرجيم، فقد روي أن رجلين تسابا، وقد احمر وجهه أحدهما وانتفخت أوداجه، فقال صلى الله عليه

وسلم: " إني لأعرف كلمة لو قالها لذهب عنه الذي يجد، أعوذ بالله من الشيطان الرجيم " (طاليس، د.ت).

كما حث صلى الله عليه وسلم على استخدام الوضوء علاجا للشخص الذي أصابته سورة من الغضب، فقد روي عنه أنه قال: " إن الغضب من الشيطان، وإن الشيطان خلق من نار، وإنما تطفأ النار بالماء، فإذا غضب أحدكم فليتوضأ" (أبو داود، ٢٧٥).

٣- التربية على التفكر والتدبر

حثت التربية الإسلامية الأفراد على التفكر في مخلوقات الله تعالى من أصغر هذه المخلوقات إلى أكبرها، ودعت إلى التدبر في ذلك، وتعد ذلك من الوسائل التي يتم من خلالها تنمية حرية الإرادة، ولذلك فهي تدعو إلى ممارسة السيادة ورفض السيطرة والهيمنة، فقال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِن شَيْءٍ وَأَنْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ ﴿١٨٥﴾ ﴾ (الأعراف١٨٥)، وقول الله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ﴿١٩٠﴾ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴿١٩١﴾ ﴾ (آل عمران: ١٩٠-١٩١)، بل إنه دعا إلى إلقاء نظرة التأمل إلى أقرب الأشياء في حياة الناس فقال: ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾ ﴾ (الغاشية١٧-٢٠).

وقد دعت التربية الإسلامية إلى تنمية الإرادة من خلال إعطاء الذات الحرية الكافية في التفكر، وعدم قبول الأفكار دون نظر وتمحيص، بل لا بد من إعمال العقل وعدم الحجر عليه، واستخدام مجموعة من الآليات والوسائل لهذه الغاية فقال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴾ (الإسراء٣٦)، أما السنة النبوية فقد أكدت على هذا الأمر فنهت عن تعطيل العقل فقال الرسول عليه الصلاة والسلام: " لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا ظلمنا ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساؤا أن لا تظلموا " (المنذري، ١٤١٧هـ).

وينبغي أن ينمى التفكر والتأمل في الفرد منذ وقت مبكر، فالطفل يدرب على ذلك في المؤسسات التربوية المختلفة مثل الأسرة في المواقف الاجتماعية المتعددة، و في المدرسة من خلال المناهج والمناشط المدرسية المتعددة في المراحل اللاحقة، وذلك حتى لا يكون فردا نمطيا عندما يكبر في المستقبل. وقد ذكر أحد الباحثين أن ضياع الحرية الفكرية أو غيابها، وإخضاع الأفراد وقصرهم على رأي أو فكرة ينجم عنه بلبلة في الفكر، وإضاعة للدافعية التي تحفز على تنفيذ العمل، فضلا عن الخضوع والانقياد والخنوع (سيد، ١٩٩١م).

٤- إصلاح الواقع

تدعو التربية الإسلامية إلى إصلاح الواقع الفاسد، وقد احتلت الدعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مكانة مهمة فيها، فقد قرنت بين الإيمان بالله والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كما نظر إلى الأمة على أنها خيرة مادامت ملتزمة بذلك، فقال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ﴾ (آل عمران١١٠)، وقد بينت التربية الإسلامية أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا يتم بإطلاق بل لا بد أن يتم من خلال استخدام أساليب متنوعة في التغيير، تتناسب والطاقة المتوفرة لدى الشخص الذي يريد الإصلاح، فقد ورد عن الرسول عليه الصلاة والسلام قوله : "من رأى منكم منكرا فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان "(النيسابوري، د.ت).

ويكون تغيير الواقع باليد لمن يكون بيده وسيلة التغيير، ويمتلك مقومات ذلك التغيير، فقد استخدم إبراهيم هذا الأسلوب في التغيير، لما كان مستطيعا في تغيير الواقع الفاسد الذي كان لدى قومه، كما أخبر الله عنه عندما حطم الأصنام مبقيا الكبير منها، أما التغيير باللسان فيتم من خلال استخدام العلم الذي لدى الفرد للتعبير عن حرية الإرادة، ومحاولة إصلاح الواقع، ويبدو ذلك من خلال مواقف الأنبياء مع أقوامهم، فقد ضربوا المثل في قوة الإرادة .

وقد اتبع إبراهيم عليه السلام أسلوب التغيير باللسان من خلال منهج المواجهة بالمنطق والإقناع الهادئ بالحجة البينة والدليل، حيث استدرج قومه ممن يعبدون الكواكب وأقام الحجة عليهم من خلال منطقهم فقال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ ۖ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا ۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾ ﴾ (الأنعام، ٧٦-٧٩).

فقد بدا أسلوب إبراهيم عليه السلام هادئا في العرض لأن التربية الإسلامية تدعو إلى استخدام المنطق في المناقشة مع غير المسلم من المخالفين مهما كان، وأن يكون الفيصل في النقاش هو الإقناع والحجة والدليل المنطقي، انطلاقا من قول الله تعالى : ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾ (النحل، ١٢٥).

المبحث الخامس: العوامل المؤثرة على حرية الإرادة

يواجه الفرد خلال مراحل حياته المختلفة العديد من العوامل والمواقف التي تترك تأثيرها على حياته، ومن الجوانب التي تؤثر عليها في جوانب شخصيته ما

يختص بحرية الإرادة، وتتمثل تلك العوامل والمواقف بتقليد القديم، وعلو شأن صاحب الفكرة، وكثرة الأتباع، وحب الشهوات، وتاليا عرض لكل هذه العوامل وبيان موقف التربية الإسلامية إزاء كل منها.

المطلب الأول : تقليد القديم

تسهم كثير من الموروثات الاجتماعية التي يرثها الفرد عن أسلافه ومجتمعه في التأثير سلبا عليه أو إيجابا، فقد تقوم بالحد من إرادته وتقييدها وإعاقتها، أو دفعها إلى الأمام وتشجيع توجهها ومقاصدها وشحذ همتها على فعل ما يراه خيرا له في دنياه وأخراه، ويكون الفرد في المجتمع قد قبل هذه الموروثات راغبا أو مكرها، و يعود السبب في تشبث الناس بالقديم ـ عندما يكون باطلا ـ إلى كره الناس التغيير ابتداء، وبسبب المقاومة التي تواجه أي نوع من أنواع التغيير، إضافة إلى كون النموذج القديم له هالة من القداسة والاحترام في أذهان الناس، بحيث تعطيه نوعا من الحصانة، وتجعله فوق النقد (٢٨، ص٤٧)، ولكن التربية الإسلامية تقف موقفا مغايرا من هذا الأمر، فهي ترفض احترام الأفكار القديمة والباطلة لمجرد كونها قديمة، إلا إذا كانت هذه الأفكار على صواب وتحقق سعادة ومصلحة عليا، فقد عابت منهجية التقليد غير الواعي للأفكار القديمة دون النظر في مضمونها، ودعت إلى طرحها والاهتمام بالتدبر في المألوفات من عادات وتقاليد وأفكار، مما يسيطر على عقول أبناء المجتمع ويطغى عليها، ولذلك فقد نعى الله عز وجل على الذين يعللون إعراضهم عن الهدى من خلال تقليص مساحة الإرادة التي لديهم، وعاب عليهم التقليد الأعمى دون نظر فقال: ﴿ بَلْ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ﴿٢٢﴾ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِى قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴿٢٣﴾ ﴾ (الزخرف).

أما الجانب الإيجابي المأخوذ من الشرع الحنيف فإنه يتمثل بالقدوة الحسنة، والاستفادة من تجارب الأوائل من أتباع الرسل جميعا، وآخرهم صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم وأتباعهم بإحسان لقوله تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴾ (الأحزاب : ٢١)، ولقول الرسول عليه الصلاة والسلام : " عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين فتمسكوا بها وعضوا عليها بالنواجذ " (ابن حيان، ٢٥٤).

المطلب الثاني :علو شأن صاحب الفكرة

يقيس بعض الناس الأفكار من خلال المكانة التي يشغلها أصحاب تلك الأفكار، فإذا كان صاحب الفكرة من ذوي المكانة الاجتماعية المحترمة، فإن فكرته تكتسب القداسة وتكون أقرب إلى القبول، وأما إذا كانت الفكرة صادرة عن شخص عادي، ومن ذوي المكانة الاجتماعية المتواضعة، فإن ذلك يقلل من نسبة القبول لدى الآخرين.

ومن الأمور التي قد تسهم في تعطيل الإرادة علو المنزلة لصاحب الفكرة المطروحة، دون النظر إلى ما عدا ذلك من اعتبارات، وقد بينت التربية الإسلامية خطأ هذه النظرة، وأنه لا يقتنع بهذا التصور إلا ذوي النظرة السقيمة للأمور، فعرضت نماذج لأقوام وفئات انطبق عليهم هذا الوصف، فقد ذكر القرآن الكريم أن قوم فرعون عطلوا الإرادة لديهم، واقتنعوا بما عرضه عليهم فرعون من أفكار متبعين له دون أدنى تدبر أو تفكير، فبين الله عز وجل أنهم انحطوا بهذا الصنيع انحطاطا كبيرا، حيث قال عنهم: ﴿فَٱتَّبَعُوٓاْ أَمْرَ فِرْعَوْنَ ۖ وَمَآ أَمْرُ فِرْعَوْنَ بِرَشِيدٍ﴾ (هود، ٩٧)، كما بينت التربية الإسلامية على لسان أهل جهنم أن إرادتهم تعطلت أمام طاعتهم للسادة والكبراء، فكان ذلك سببا في شقائهم وتعاستهم وضلالهم، وكان سببا في وقوع الخصومة بينهم، فقال الله سبحانه وتعالى عنهم: ﴿وَقَالُواْ رَبَّنَآ إِنَّآ أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا فَأَضَلُّونَا ٱلسَّبِيلَا۠ ﴿٦٧﴾ رَبَّنَآ ءَاتِهِمْ ضِعْفَيْنِ مِنَ ٱلْعَذَابِ وَٱلْعَنْهُمْ لَعْنًا كَبِيرًا ﴿٦٨﴾﴾ (الأحزاب، ٦٨).

المطلب الثالث: كثرة الأتباع

إن كثرة الأتباع الذين يلتفون حول فكرة معينة ربما يؤثر بشكل سلبي على المدعوين، فيتوهمون أن وجود هذه الكثرة دليل على صحتها، ويساهم ذلك في تعطيل إرادتهم، ولكن التربية الإسلامية ترى أن كثرة المتبعين للفكرة ليس أمارة على صحتها، وليست دليلا على استقامتها، بل إن الكثرة قد تكون في بعض الأحيان مظللة للتابع، فإن القرآن الكريم غالبا ما يذكر الكثرة مقرونة بالضلال وعدم السداد، فيقول الله تعالى مخاطبا الرسول عليه الصلاة والسلام، وناهيه عن اتباع آراء الكثير من المفسدين: ﴿وَإِن تُطِعْ أَكْثَرَ مَن فِى ٱلْأَرْضِ يُضِلُّوكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ ﴿١١٦﴾﴾ (الأنعام:١١٦)، وقوله كذلك نافيا العلم عن الكثير من الناس: ﴿وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سبأ، ٢٨)، في حين ورد ذكر القلة في المواقف الإيجابية فقال تعالى يحكي عن نوح عليه السلام بأن أتباعه كانوا قلة: ﴿وَمَآ ءَامَنَ مَعَهُۥٓ إِلَّا قَلِيلٌ﴾ (هود، ٤٠)، وكذلك ما تدل عليه الآية الكريمة من كون القائمين بواجب الشكر لله ما هم إلا قلة فقال تعالى: ﴿وَقَلِيلٌ مِّنْ عِبَادِىَ ٱلشَّكُورُ﴾ (سبأ: ١٣)

وقد ثنت السنة النبوية على موقف القرآن الكريم، فبينت أن الغالبية من الناس يجانبهم الصواب، ولذلك فإنهم مطالبون بتحمل التبعات والنتائج، فقد بين الرسول عليه الصلاة والسلام حصة النار ونصيبها من الناس، حيث يكون كثيرا فقال: " يقول الله تعالى: يا آدم. فيقول لبيك وسعديك والخير في يديك، فيقول أخرج بعث النار، قال وما بعث النار؟ قال: "من كل ألف تسعمائة وتسع وتسعون." فعنده يشيب الصغير، وتضع كل ذات

حمل حملها وترى الناس سكارى وما هم بسكارى ولكن عذاب الله شديد " قالوا يا رسول الله وأينا ذلك الواحد ؟ قال : " أبشروا فإن منكم رجلا ، ومن يأجوج ومأجوج ألفا ، ثم قال : " والذي نفسي بيده إني أرجوا أن تكونوا ربع أهل الجنة" ، فكبرنا فقال " أرجوا أن تكونوا ثلث أهل الجنة" فكبرنا فقال" أرجو أن تكونوا نصف أهل الجنة " فكبرنا فقال : " ما أنتم في الناس إلا كالشعرة السوداء في جلد ثور أبيض ، أو كشعرة البيضاء في جلد ثور أسود "(البخارث ، ١٩٨٧م).

المطلب الرابع : اتباع الهوى

خلق الله الإنسان وفطره على الضعف وقلة الحيلة ، وسبب هذا الضعف فيه هو ميله إلى الشهوات والملذات والمتع ، فكثيرا ما ينخدع وينجذب - بحكم فطرته الضعيفة - إلى تلك المتع واللذائذ ، فينصرف إليها ويقع فيها ، فيعدل عند ذلك عن الحق والصواب ، فقال تعالى مبينا فطرة الإنسان على حب المتاع الدنيوي: ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ﴾ (آل عمران ، ١٤) .

ومن تلك الشهوات التي تؤثر بشكل سلبي على حرية الإرادة شهوات الجسد ، لأن هذه الشهوة عندما تسيطر على الفرد وتتمكن منه ، فإنها تعميه عن السبيل القويم ، فقد جاء عن الرسول عليه الصلاة والسلام ما يحذر من الوقوع فيها فقال ناهيا عن الانخداع بها : " إني مما أخاف عليكم من بعدي ما يفتح عليكم من زهرة الدنيا وزينتها" (البخاري ، ١٩٨٧م).

ومن تلك الشهوات شهوة الجاه أو السلطة ، لأن الإنسان مولع بحب الظهور والسمعة والصيت ، وقد وقف السلف متوجسين وخائفين من هذه الشهوة ، واعتبره بعضهم مما يعرض المسلم للتهلكة ، ولذلك فقد ذكر الغزالي حب الجاه في ربع المهلكات التي ينبغي للمرء الحذر منها إبقاء على سلامة دينه ، وخوفا على نفسه من الفتنة ، وعده من ضمن الأسباب التي تعمل على إفساد التوجه في القلب (الغزالي ، ٥٠٥) ، وقد أثر عن السلف نفورهم من حب الجاه والسلطة وفرارهم منها ، ولو ألحق بهم ذلك العنت واللوم ، حيث كان بعضهم يترك الحلقة العلمية عندما يكثر روادها ، وكان إبراهيم بن أدهم يقول : " ما صدق الله من أحب الشهرة" (الغزالي ، ٥٠٥) ، وقد عدت شهوة الرياسة وحب السلطة من البواعث التي تضعف الإرادة لدى الفرد ، لأنه قد يتنازل عن مبادئه ويساوم على الحق والعدل مقابل عدم خسارة الجاه .

وليست شهوة جمع المال وحبه بأقل خطرا على الإرادة مما سبق ، فالمال مطلوب النفس ومبتغاها ، ومن خلاله يمكن تحقيق بعض الشهوات مثل شهوتي البطن والفرج ، وقد بين الله عز وجل أن المال ومضنة الغنى قد يطغي النفس ويصرفها عن الحق والصواب ، قال تعالى : ﴿ كَلَّآ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ﴿٦﴾ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ﴿٧﴾ ﴾ " (العلق ، ٦-٧) ، وقول الله تعالى : ﴿ وَلَوْ بَسَطَ ٱللَّهُ ٱلرِّزْقَ لِعِبَادِهِۦ

لَبَغَوْاْ فِي ٱلْأَرْضِ ﴾ (الشورى : ٢٧)، وللدلالة على الآثار السلبية للمال على الإرادة، والخوف من فتنة المال التي قد تهلك المبتلى بها، فقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان يستعيذ بالله من فتنة الغنى فيقول في أحد أدعيته بعد الاستعاذة بالله من بعض الأشياء :"ومن شر فتنة الغنى " (البخاري، ١٩٨٧م).

وآخر الشهوات التي تؤثر سلبا على الإرادة شهوة الانتقام والتشفي، وإن حب الانتقام والثأر للذات من الصفات التي جبل عليها المرء، لكن التربية الإسلامية تحث على الارتفاع عن هذه السجية وذلك الطبع، فقد بينت أن من صفات المسلم العفو وعدم الانتقام، لأن الانتقام من صفات النفوس اللئيمة، وقد وصف المؤمنون بأنهم يغفرون الزلة ويتنازلون عن السقطة، فقال تعالى المؤمنين: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ وَإِذَا مَا غَضِبُواْ هُمْ يَغْفِرُونَ ﴾ (الشورى : ٣٧)، أما النبي عليه الصلاة والسلام فقد ضرب القدوة والمثل في الغفران والمسامحة والصفح، حيث سما بإرادته عن الانتقام من أهل مكة بعد أن أظفره الله بهم في فتح مكة، بعد أن آذوه وضيقوا عليه، فعفا عنهم وتمالك إرادته متناسيا ما صار منهم من مساوئ وأذى، حيث قال قولته المشهورة :"اذهبوا فأنتم الطلقاء" (ابن هشام، د.ت).

النتائج

أرى في نهاية هذه الدراسة، أنه لا بد من إبراز ما توصلت إليه من أفكار ونتائج، وذلك من خلال إيجازها في فقرات محددة، ونقاط بارزة ومقتضبة، وتتمثل هذه الأفكار والنتائج بما يلي:

١ـ كشفت الدراسة عن تباين وجهات النظر في فهم حرية الإرادة عند الإنسان لدى الفلاسفة، وقد تمثل هذا التباين في الانقسام الذي ظهر في مواقفهم، حيث انقسموا إلى ثلاث فئات متباينة ؛ ففي حين اعتبر بعضهم الإنسان معدوم الإرادة، وهو مسير في كل القضايا، فقد اعتبره بعضهم مسيرا في أمور ومخيرا في أمور أخرى، وقد اعتبره الفريق الثالث أنه مخير في كل القضايا .

٢ـ انقسمت الفرق الإسلامية في النظرة إلى حرية الإرادة لدى الإنسان إلى طوائف ثلاث، فقد اعتبره الجبريون مثل الجهمية أن الإنسان مجبر على أفعاله وسلوكه، واعتبرت المعتزلة القدرية أن الإنسان حر الإرادة والتصرف ، وأنه هو الذي يخلق أفعاله، أما الأشاعرة فقد وقفوا موقفا وسطا بين الجبرية والمعتزلة القدرية فقالوا بنظرية الكسب التي يخلقها الله سبحانه وتعالى للعبد، وقد جعلوا ذلك محصورا بين الفعل من ناحية وبين القدرة التي يقع عن طريقها الفعل من ناحية ثانية، وقد نجم هذا التباين والاختلاف عن اختلاف في فهم ظاهر بعض النصوص القرآنية التي يبدو الجبر ظاهرا فيها، إضافة إلى انعكاس ضرورة التربية من عدم ضرورتها للشخصية الإنسانية بناء على تلك النظرة .

٣ـ ترى التربية الإسلامية أن الإنسان ينبغي أن

يكون مخيرا في أفعاله، حتى يكون مسئولا عن سلوكه، وبناء عليه فقد زود بالعقل الذي يستطيع من خلاله التمييز بين الخير والشر، ولكن هذا التخيير يسير داخل إطار القضاء والقدر الذي يعلمه الله عز وجل، فيكون مخيرا ومسيرا في آن معا بعد تخييره في فعل الخير والشر وبيان عاقبة كل منهما، حيث ييسر سبحانه الخير للذي يكون توجهه صادقا، ويقدر الشر لمن يكون توجهه كاذبا.

٤ـ كشفت الدراسة عن وجود مجموعة من المظاهر التي تدل على تضمن التربية الإسلامية لمبادئ حرية الإرادة، وتتمثل هذه المظاهر بحرية العقيدة وحرية الرأي، وحرية التفكير، والحرية السياسية، وتحرير الرقيق من العبودية، وأن هذه المبادئ لم تبق شعارات نظرية غير قابلة للتطبيق والواقعية، بل تحولت إلى تطبيق وممارسة عملية تجسد ضمن مسيرة هذه التربية.

٥ـ أبرزت الدراسة مجموعة من الوسائل التي يتم من خلالها تنمية حرية الإرادة من منظور التربية الإسلامية، وذلك انطلاقا من أن الإرادة مكون من مكونات الشخصية الإنسانية، والتربية تقوم بتنمية الجوانب المتعددة مجتمعة ومنه الإرادة، وتتمثل هذه الوسائل التربوية بتقوية العقيدة لدى الفرد، وتنمية الشخصية المستقلة، وتربية الفرد على التوبة، والتربية على الوفاء، والتربية على الصبر، والتربية على البذل، والتربية على تحمل المسئولية، والتربية على التفكر والتدبر، وإصلاح الواقع.

٦ـ هناك بعض العوامل التي تؤثر سلبا على حرية الإرادة وتحد من فاعليتها، ومن هذه العوامل تقليد القديم، وعلو شأن صاحب الفكرة، وكثرة تابعي الفكرة، إضافة إلى اتباع الهوى.

وبعد انتهاء هذه الدراسة، فإنني أوصي بالقيام بالمزيد من الدراسات التأصيلية في جوانب المعرفة المختلفة التي تبين وجهة نظرة التربية الإسلامية وتصورها في هذه القضايا.

المراجع

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم (ت٧٢٨) : "مجموع *فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*"، جمع عبد الرحمن بن محمد الحنبلي، بيروت، دار العربي، ١٣٩٨هـ.

ابن حبان، محمد البستي (ت٢٥٤) : "*صحيح ابن حبان ترتيب ابن بلبان*"، تحقيق شعيب الأرنؤوط، بيروت : مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، بدون تاريخ.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر(ت٧٥١هـ) : "*مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين*"، تحقيق محمد حامد الفقي .بيروت، مكتبة السنة المحمدية . الطبعة الثانية .١٩٥٦هـ .

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر(ت٧٥١هـ) : "*شفاء الغليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة*

والتعليل" ، تحقيق محمد بدر الدين النعساني، بيروت، دار الفكر، ١٩٧٨م .

ابن كثير، إسماعيل بن عمر(ت٧٧٤): " *تفسير القرآن العظيم* "، بيروت، دار الفكر، ١٤٠١هـ .

ابن كثير، إسماعيل بن كثير : "*البداية والنهاية* "، بيروت، مكتبة معروف، بدون تاريخ.

ابن منظور، محمد بن مكرم (ت٧١١) : "*لسان العرب*" ، بيروت، دارصادر، بدون تاريخ .

ابن هشام، عبد الملك، "*السيرة النبوية*"، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، بيروت، دار الجيل، الطبعة الثانية، بدون تاريخ .

أبو الحسن، شيث بن إبراهيم (ت ٥٩٨)" *حز الغلاصم في إفحام المخاصم عند جريان النظر في أحكام القدر*" ، تحقيق عبد الله عمر البارودي، بيروت : مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٥هـ .

أبو داود، سليمان بن الأشعث (ت ٢٧٥) "*سنن أبي داود*" ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت : دار الفكر .

أبو زهرة، محمد . "*الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي* "، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٤ .

الأشعري، أبو الحسن" *اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع*" ، تحقيق رتشارد اليسوعي، بيروت : المطبعة الكاثوليكية، ١٩٥٢ .

الأشعري، أبو الحسن" *مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين*" ، تحقيق هلموت ريد، بيروت : دار إحياء التراث، الطبعة الثالثة، بدون تاريخ .

أفلاطون (ت٣٤٧ق م)، جمهورية *أفلاطون*، ترجمة حنا خباز، بيروت، دار القلم، بدون تاريخ .

أفلاطون (ت٣٤٧ق م)، جمهورية *أفلاطون*، ترجمة فؤاد زكريا، الإسكندرية، دار الوفاء ٢٠٠٤م .

الأنصاري، زكريا محمد (ت ٩٢٦)، *الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة*، تحقيق الدكتور زكي مبارك، بيروت : دار الفكر المعاصر، الطبعة الأولى ١٤١١هـ

أيوب، حسن : "*تبسيط العقائد الإسلامية*"، القاهرة، الطبعة الثالثة، دار الاعتصام، ١٩٧٨.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (ت٢٥٦هـ) : "*الجامع الصحيح المختصر* "، تحقيق مصطفى ديب البغا، بيروت، دار ابن كثير، الطبعة الثالثة، ١٩٨٧، ج١.

البخاري، محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦)، "*خلق أفعال العباد* "، تحقيق عبد الرحمن عميرة، الرياض، دار عكاظ، الطبعة الثانية، بدون تاريخ .

البغدادي، عبد القاهر بن طاهر (ت٤٢٩)" *الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية*" ، بيروت : دار

الآفاق الجديدة، الطبعة الثانية ١٩٧٧.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم (ت٧٢٨) : "*كتب ورسائل وفتاوى ابن تيمية في العقيدة*" تحقيق عبد الرحمن النجدي، مكتبة ابن تيمية

ابن صنيتان، مرزوق وآخرون. "*موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية والإسلامية*"، الرياض، دار رواح، ١٤٢١هـ، سلسلة 30.

الترمذي، محمد بن عيسى (ت٢٧٩) : "*الجامع الصحيح سنن الترمذي*"، تحقيق أحمد شاكر وآخرون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، بدون تاريخ.

الجرجاني، علي بن محمد(ت٨١٦)، "*التعريفات*"، تحقيق إبراهيم الأبياري، بيروت، دار الكتاب العربي، دون تاريخ.

حسين، محمد الخضر، "*الحرية في الإسلام*"، تونس، دار المغرب العربي، الطبعة الأولى، ١٩٧٢.

الحفني، عبد المنعم : "المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة" القاهرة، مكتبة مدبولي، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٠م

الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن : "*حقوق الإنسان في الإسلام*"، الرياض، الطبعة الثانية، ١٩٩٧.

الحلبي، علي بن برهان الدين (ت١٠٤٤) : "*السيرة الحلبية في سيرة الأمين والمأمون*"، بيروت، دار المعرفة، ١٤٠٠هـ.

الحنفي، ابن أبي العز "*شرح العقيدة الطحاوية*"، بيروت : المكتب الإسلامي، الطبعة الرابعة ١٣٩١هـ

الخطيب، عبد الكريم : "*القضاء والقدر بين الفلسفة والدين*"، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، ١٩٧٩.

دراز، محمد عبد الله : "*دستور الأخلاق في القرآن*"، ترجمة عبد الصبور شاهين، سلسلة الثقافة الإسلامية، ١٣٧٩هـ.

الرازي، محمد بن أبي بكر : (ت.٧١٠)، "*مختار الصحاح*"، تحقيق محمود خاطر، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٩٥

الرازي، محمد بن عمر : (ت ٦٠٦)، "اعتقادات فرق المسلمين والمشركين"، تحقيق علي سامي النشار، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ.

رضا، محمد رشيد السيد : "*تفسير القرآن الحكيم الشهير بتفسير المنار*"، بيروت، دار المعرفة، الطبعة الثانية، بدون تاريخ، المجلد الثامن.

روزنتال، م ويودين ب" *الموسوعة الفلسفية*" ترجمة سمير كرم، الطبعة الأولى، بيروت، دار الطليعة ١٩٨٧م.

روسو، جان جاك (ت ١٧٧٨م)، "*إميل*"، ترجمة عادل زعيتر، القاهرة، دار المعارف،

. ١٩٥٦

زاهـــر، رفقـــي : "*فلسفة التربية في الإسلام*"، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨١.

زكريا، إبراهيم . "*مشكلة الحرية*" القاهرة، مكتبة مصر. الطبعة الثانية ١٩٦٣ .

الزمخشري، جار الله محمد بـــن عمـــر الخـــوارزمي (ت٥٢٨): "*الكشاف*"، تحقيق محمد الصادق قمحاوي، القاهرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة الأخيرة، ١٩٧٢.

الزنيدي، عبد الرحمن بن زيد : "*تطبيق الشريعة في المملكة العربية السعودية*"، الرياض، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٩٩٩

زيادة، معن : "*الموسوعة الفلسفية العربية*" تحرير د. ماجد فخري ونزار الزين وإدوار القش بيروت، معهد الإنماء العربي، الطبعة الأولى ١٩٩٧م .

الزين، سميح عاطف : "*الإسلام وثقافة الإنسان*"، بيروت، دار الكتاب اللبناني، الطبعة الخامسة، ١٩٧٨.

سيد، فتح الباب عبد الحليم : "*الغايات والأهداف التربوية في القرآن والسنة*"، بحوث المؤتمر التربوي، (*مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة*) محرر، عمان، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩١.

السيوطي، عبد الرحمن بـــن أبي بكـــر (ت٩١١) : "*تاريخ الخلفاء*"، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٥٢ .

الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم (ت٥٤٨). *الملل والنحل*. تحقيق محمد سيد كيلاني . دار المعرفة، ١٤٠٤هـ .

الشيباني، أحمد بن حنبل (ت٢٤١) : "*مسند أحمد بن حنبل*"، القاهرة، مؤسسة قرطبة، بدون تاريخ.

الصعيدي، عبد المتعال : "*حرية الفكر في الإسلام*"، القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠١م .

طاليس، أرسطو، "*الأخلاق*"، ترجمة اسحق بن حنين، تحقيق عبد الرحمن بدوي، الكويت، ١٩٧٩م .

طاليس، أرسطو، "*السياسة*"، ترجمة أحمد لطفي السيد، الرياض، منشورات الفاخرية، بدون تاريخ.

الطبري، محمد بن جرير (ت٣١٠)، "*تاريخ الأمم والملوك*"، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٧ هـ.

طرابيشي، جـــورج، "*معجم الفلاسفة*"، الطبعة الأولى، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٧م.

الطنطاوي، علي والطنطاوي، محمد : "*أخبار عمر وعبد الله بن عمر*"، دار الفكر، الطبعة الثالثة، ١٩٧٣.

الظاهري، علي بن حـــزم (ت ٥٤٨). "*الفصل في*

الملل والأهواء والنحل" ، القاهرة، مكتبة الخانجي .

عبد الجبار، القاضي" *المغني في أبواب العدل والتوحيد*" تحقيق توفيق الطويل وسعيد زايد، القاهرة، دون تاريخ ...

عطية، محمد عطية، "*مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعيات* "، عمان، دار الفكر ١٩٩١م .

الغزالي، محمد بن محمد (ت٥٠٥) : " *إحياء علوم الدين* "، بيروت، دار المعرفة، بدون تاريخ.

فرحان، إسحاق أحمد : "*التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة* "، عمان، دار الفرقان، الطبعة الثانية، ١٩٨٣ .

فينكس . هـ، فيليب : "*فلسفة التربية* "، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، مؤسسة فرانكلين

القاسمي، محمد جمال الدين : "*تفسير القاسمي* "، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٨.

القرطبي، محمد بن أحمد : (ت٦٧١)، "*الجامع لأحكام القرآن* "، تحقيق أحمد عبد العليم البردوني، القاهرة، دار الشعب، الطبعة الثانية، ١٣٧٢هـ.

قطب، سيد : "*في ظلال القرآن* "، بيروت، دار الشروق، الطبعة السادسة، ١٩٧٨، ج1، ص٢٩١.

مالك، الإمام أبو عبد الله الأصبحي (ت ١٧٩) : *موطأ الإمام مالك* . تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة : دار إحياء التراث العربي .

الماوردي، علي بن محمد (٤٥٠هـ) : *الأحكام السلطانية والولايات الدينية* .بيروت : دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م

مبارك، زكي : "*الأخلاق عند الغزالي*"، القاهرة، دار الشعب، بدون تاريخ.

مجمع اللغة العربية : "*المعجم الفلسفي*" القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع، ١٩٨٣م

المناوي، محمد عبد الرؤوف (ت١٠٣) : " *التوقيف على مهمات التعاريف*" ، تحقيق محمد رضوان الداية، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٤١٠هـ .

المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي (ت٦٥٦) : " *الترغيب والترهيب من الحديث الشريف*"، تحقيق إبراهيم شمي الدين، بيرو، دار الكتب العلمية، ١٤١٧ هـ.

النسائي، أحمد بن سعيد (ت ٣٠٣) *المجتبى من السنن*، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، حلب : مكتب المطبوعات الإسلامية، الطبعة الثانية ١٩٨٦.

النووي، يحيى بن شرف (ت٦٧٦) : "*المجموع شرح المهذب*"، دار الفكر .

النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج "*صحيح*

مسلم". تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي . بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الهيثمي، علي بن أبي بكر (ت٨٠٧ هـ) : "*مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*"، القاهرة، دار الريان للتراث، ١٤٠٧ هـ.

وهبة، مراد : "*المعجم الفلسفي*" ، دار النشر ومكانها، الطبعة الثالثة، ١٩٧٩

يالجن، مقداد : "*الاتجاه الأخلاقي في الإسلام*"، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٣.

Freedom of Design in the Islamic Educational View

Tayseer Hussein Al sadeen
Supporter professor, Educational and Psychological Department l
Bissha teachers college, Saudi Arabia

(Received 8/2/1428H; accepted for publication 4/9/1428H.)

Abstract. Freedom of Design is crucial issue that concerns man , for it is crucial issue that concerns man , for it is closely related to the *society , the universe and the human existence* . It's *also of more importance for Muslims as it is directly connected* beliefs *and religious* principles and as it looks ambiguous to many regole. The researcher addresses this issue from philosophical perspective and it's origins in the Islamic sects, he also studies the close relation ship between freedom of decision and responsibility , the factors that affect freedom of decision and the ways that can improve if is the Islamic education.

مجلة جامعة الملك سعود، م (٢١)، العلـوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢)، ص ص٤٣٩-٤٨٣ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

ظاهــــرة غلبة الفروع على الأصول- دراسة نحوية أصولية

محمد بن عبد العزيز العميريني

أستاذ مشارك ،قسم النحو والصرف وفقه اللغة ،كلية اللغة العربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٤/٤/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٦/١١ /١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على ظاهرة غلبة الفروع على الأصول في النحو العربي، نظراً لقدم هذه الفكرة وتعمقها في النحو منذ بدايات تأسيسه، لأن النحاة الأوائل اعتمدوا على الأصل والفرع في وضع القواعد، وتقنين الأحكام، وضبط الأقيسة على اعتبار أن الأصل والفرع مرتبطان ارتباطا كليا بالقياس... ولذا وجدناهم يضعون لكل باب أصولا ينطق على أسسها اللسان العربي، وقد استقوا هذه الأصول من كلام العرب المطرد، وما قل من كلامهم اعتبروه فروعا تخالف الغالب، وربما رموها بالشذوذ ومخالفة القياس، وقد يقوى الفرع ويكثر النطق به فيحكم له بحكم الأصل، والدراسة قدّمت بعض النماذج لذلك.

المقدمــــــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد عليه وعلى آله وصحبه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وبعد:

لقد حظي النحو العربي وأصوله باهتمام الدارسين في القديم والحديث، وأولوه عناية خاصة تمثلت في كثرة التأليف والكتابة حول موضوعاته وأبوابه، كما اهتموا بدراسة قضاياه الأصولية بغية الوصول إلى قواعد ثابتة، وقوانين واضحة يتم التطبيق عليها والتفريع على أسسها.

ويعد القياس من تلك الموضوعات المهمة التي حظيت بعناية فائقة من زمن الخليل بن أحمد حتى يومنا هذا، ويمثل التعليل بشتى صوره رافداً من روافد القياس، إذ فيه بيان العلة التي روعيت في منح الفرع حكم الأصل.

وقد اقترنت فكرة الأصل والفرع في نحونا القديم

بالقياس، من منطلق أن القياس لا يمكن ضبطه أو الاعتماد عليه، إلا بعد أن يتضح الأصل والفرع، ويعرف المطرد من الشاذ.

ولقدم هذه الفكرة وتعمقها في النحو العربي آثرت الكتابة حول هذا الموضوع، واخترت له عنواناً " ظاهرةغلبة الفروع على الأصول – دراسة نحوية أصولية " إيماناً بأن النحاة قد اعتمدوا على فكرة الأصل والفرع في تقعيد القواعد، وتقنين الأحكام، وضبط الأقيسة، الأمر الذي ألزمهم استقراء المادة اللغوية الواردة عن العرب استقراءً جيداً، وكان من نتيجة ذلك أن شملت فكرة الأصل والفرع جميع الأبواب النحوية، إذ وضعوا لكل باب أصولاً ينطق على أسسها اللسان العربي، كما جعلوا ما خرج عن ذلك أوقل عن المطرد الغالب فروعاً، خصوها بأحكام، أو استثنوها من القاعدة المطردة، أو حكموا عليها بالشذوذ ومخالفة الواقع اللغوي الغالب.

والأمر الذي يستحق الوقوف والإبراز هو تلك الجزئيات التي هي فروع في أبوابها، ولكنها قويت واستحكمت وكثر النطق بها، وتوافرت عليها الشواهد والنصوص حتى أصبحت بذلك في حكم الأصول، وتغلبت بذلك على الأسس والقواعد المتفق عليها عند النحاة، وكان هدفي في هذا البحث جمع بعض النماذج لذلك، وبيان كيف تغلب الفرع فيها على الأصل.

وقد استقام لي هذا البحث بحمد الله تعالى في نقاط عدة :

١ – تعريف الأصل وبيان حقيقته :

أ) تعريف الأصل في اللغة .

ب) تعريف الأصل في اصطلاح النحاة والأصوليين .

٢ – تعريف الفرع وبيان حقيقته :

أ) تعريف الفرع في اللغة .

ب) تعريف الفرع في اصطلاح النحاة والأصوليين .

٣ – فكرة الأصالة والفرعية.

٤ – كيف توصل النحاة إلى معرفة الأصل.

٥- العلاقة بين الأصول والفروع :

أ) شهادة الأصول .

ب) أنه يحمل على الأصول أكثر من الفروع .

ج) الفروع أحط رتبة من الأصول .

د) الأصول تغلب على الفروع .

هـ) الفروع هي المحتاجة إلى العلامات والأصول لا تحتاج إلى علامة .

٦ – غلبة الفروع على الأصول :

أ) غلبة الفروع على الأصول في الإعراب والبناء .

ب) غلبة الفروع على الأصول في حالات الإعراب.

١ – باب الأسماء الستة .

٢ – إعراب المثنى وجمع المذكر السالم .

٣ – إعراب المجموع بالألف والتاء .

٤ – إعراب الممنوع من الصرف .

٥ – الأفعال الخمسة .

٦ – الأفعال المعتلة الآخر .

ج) غلبة الفروع على الأصول في العمل.

١ – رافع المبتدأ والخبر.

٢ – إعمال اسم الفاعل .

٣- إن وأخواتها .

٤- (ما) الحجازية .

د) غلبة الفروع على الأصول في التقديم والتأخير :

١ – تقديم المفعول به على الفاعل .

٢ – تقدم المفعول به على الفعل والفاعل معاً .

٣ – تقدم الخبر على المبتدأ .

٤ -تقديم الحال على صاحبها .

٥ – تقديم التمييز على عامله .

هـ) غلبة الفروع على الأصول في التنكير والتعريف:

١ – الأصل في المبتدأ .

٢ – الأصل في الخبر .

٣ – الأصل في صاحب الحال .

٤ – الأصل في التابع والمتبوع في عطف البيان .

٥ – الأصل فيما تدخل عليه (رُبّ) .

و) غلبة الفروع على الأصول في الاشتقاق والجمود:

١ – الأصل في الحال .

٢ – الأصل في النعت .

أ) الخاتمة .

ب) المصادر والمراجع .

ولا أدعي في الختام أنني أوفيت الموضوع حقه، أو استكملت جميع جوانبه، ولكن حسبي أني أسهمت في تقديم بعض الإشارات والنماذج التي من شأنها أن تحفز الباحثين على طرق مثل هذه الموضوعات والتنقيب عنها .

والله أسأل أن يتقبل عملي هذا، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به، والله الموفق.

١ – تعريف الأصل وبيان حقيقته

تعريف الأصل في اللغة

أورد اللغويون لكلمة (أصل) معاني عدة تدور حول مفهوم " أسفل الشيء وأساسه "[١]، يقال : قعد في أصل الجبل، وقيل : أصل كل شيء: قاعدته التي لو توهمت مرتفعة ارتفع بارتفاعها سائره، فهو ما يبنى عليه غيره والأساس له، ثم كثر حتى قيل : أصل كل شيء ما يستند وجود ذلك الشيء إليه، فالأب أصل للولد، والنهر أصل للجدول [٢] .

وذكر صاحب اللسان أن الأصل: أسفل كل شيء، وجمعه أصول لا يكسر على غير ذلك ...

---

(١) انظر : تهذيب اللغة (أصل) ١٢/٢٤٠ ، القاموس المحيط (أصل) ٣/٣٣٨ .

(٢) انظر : تاج العروس (أصل) ٧/٢٠٦-٢٠٧ .

وأصل الشيء: صار ذا أصل[٣] .

وأشار ابن فارس إلى أن " الهمزة والصاد واللام، ثلاثة أصول متباعدة بعضها من بعض، أحدها : أساس الشيء، والثاني : الحية، والثالث: ما كان من النهار بعد العشي، فأما الأول فالأصل أصل الشيء، قال الكسائي في قولهم : " لا أصل له ولا فصل " : إن الأصل : الحسب، والفصل : اللسان، ويقال : مجد أصيل " [٤] .

ورجح الكفوي أن القواعد إنما سميت بذلك لاعتماد غيرها عليها، وكونها أساساً ومبنى لفرعها[٥]، وهذا ما أورده اللغويون معنى لكلمة (أصل) .

وبذلك يتضح أن كلمة (أصل) تدور في اللغة وفي تعريفات أصحاب المعجمات حول معنيين رئيسين: الأساس، وأسفل الشيء، وما ذكر من معان أخرى إنما تدور وترجع إلى ذلك كقولهم : الأصل : ما يبتنى عليه غيره[٦]، أو هو : منشأ الشيء الذي ينبت فيه[٧]، أو هو: ما يتفرع عنه غيره [٨] .

تعريف الأصل في اصطلاح النحاة والأصوليين

تدور تعريفات النحاة للأصل في الاصطلاح حول مفهومه اللغوي الذي استقر على معنى: " أسفل الشيء وأساسه "، فقد عرفه ابن فارس بقوله : "القول على موضوع اللغة وأوليتها، ومنشئها، ثم على رسوم العرب في مخاطباتها وما لها من الافتنان تحقيقاً ومجازاً"[٩].

وعرفه الرماني بقوله : " الأصل : أول يبنى عليه ثان " [١٠]، وجعل الدنوشري " الأصل " الغالب أو ما ينبغي أن يكون الشيء عليه[١١].

وأما الأصوليون فهم كذلك لم يبتعدوا كثيراً في تعريفهم للأصل في الاصطلاح عن مفهومه اللغوي، فجعلوه ما ينبى عليه غيره، وثبت حكمه بنفسه، قال أبو يعلي : " الأصل : ما ثبت حكمه بنفسه "[١٢]، وقيل: " ما له فرع " [١٣]، وقيل : " ما ثبت به حكم غيره " [١٤]، وعبر بعض الأصوليين عن (الأصل) بأنه الحالة القديمة، كما في قولهم : الأصل في الأشياء الإباحة والطهارة، والأصل في الأشياء العدم، أي العدم فيها مقدم على الوجود [١٥] .

---

(٣) انظر : لسان العرب (أصل) ١١/١٦ .

(٤) معجم مقاييس اللغة (أصل) ١/١٠٩ .

(٥) انظر : الكليات ١/١٨٩ .

(٦) انظر : التعريفات ٢٨ ، فواتح الرحموت ١/٨ .

(٧) انظر : المعجم الوسيط ١/٢٠ .

(٨) انظر : تاج العروس ٧/٢٠٦ ، وانظر : الإبهاج في شرح المنهاج ١/٢٠ .

(٩) الصاحبي ٣ .

(١٠) الحدود في النحو ٤٢ .

(١١) انظر : حاشية ياسين على التصريح ١/٥٤ .

(١٢) العدة ١/١٧٥ .

(١٣) شرح الكوكب المنير ١/٣٨ .

(١٤) العدة ١/١٧٥ .

(١٥) انظر : الإحكام للآمدي ١/٨ .

والملاحظة على هذه التعريفات وما ماثلها أنها لم تعط وصفاً دقيقاً لمعنى الأصل، وإنما ذهبت تقرر أثر الأصل في غيره وهو (الفرع)، وهذا الأثر لا يمكن إدراكه إلا بمعرفة المؤثر، فكأنهم أرادوا وضع حدود للعلاقة بين الأصل والفرع، ولم تكن غايتهم سوى إثبات أن الأصل هو الأولى والأقرب إلى الذهن من غيره، ولذا كان له فرع، وثبت به حكم غيره.

٢ – تعريف الفرع وبيان حقيقته

تعريف الفرع في اللغة

قال ابن فارس: "الفاء والراء والعين أصل صحيح يدل على علو وارتفاع، وسمو وسبوغ، من ذلك الفرع، وهو أعلى الشيء، والفرع: مصدر فَرَعْت الشيء فرعاً، إذا علوته"[١٦].

وذكر ابن منظور أن فرع كل شيء: أعلاه، والجمع فروع لا يكسر على غير ذلك، والفِراع: ما علا من الأرض وارتفع، وفَرَعْت رأسه بالعصا، أي: علوته، وفرع الشيء يَفْرَعه فرعاً وفروعاً وتفرّعه: علاه، وقيل: تفرّع فلان القوم: علاهم، والفَرْعةُ: رأس الجبل وأعلاه خاصة، وجمعها: فِراع، ومنه قيل: جبل فارع، وفَرَعْت رأس الجبل: علوته[١٧].

ونقل الأزهري عن الليث، أعلى كل شيء: فرعه، وفَرّع فلان فلاناً: إذا علاه، وفرعت رأس الجبل: علوته والفرع: المال الطائل المعد، ونقل – أيضاً – عن عمرو عن أبيه يقال: أفرع العروس إذا قضى حاجته من غشيانه إياها[١٨]، قال ابن فارس: "ومن الباب: افترعت البكر: افتضضتها، وذلك أنه يقهرها ويعلوها"[١٩].

تعريف الفرع في اصطلاح النحاة والأصوليين

ذكر الرماني أن الفرع: "ثان يبنى على أول"[٢٠]، وعرفه الجرجاني بأنه: "خلاف الأصل، وهو اسم الشيء يبنى على غيره"[٢١]، وأشار المناوي إلى أن الفرع: "ما اندرج تحت أصل كلي"[٢٢].

وقريب من هذه التعريفات ما ذكره الأصوليون في تعريفهم للفرع، فهذا القاضي أبو يعلي يذكر أن "الفرع ما ثبت حكمه بغيره"[٢٣]، وعرفه الطوفي بقوله: "والفرعية منسوبة إلى الفرع وهو ما استند في وجوده إلى غيره استناداً ثابتاً"[٢٤].

والملاحظ أن مفهومي الأصل والفرع لم

---

(١٦)معجم مقاييس اللغة (فرع) ٤٩١/٤.

(١٧)انظر: الصحاح (فرع) ١٢٥٧/٣، لسان العرب (فرع) ٢٤٦/٨ – ٢٤٧.

(١٨)انظر: تهذيب اللغة (فرع) ٣٥٧/٢.

(١٩)معجم مقاييس اللغة (فرع) ٤٩٢/٤.

(٢٠)الحدود في النحو ٤٢.

(٢١)التعريفات ١٧٢.

(٢٢)التوقيف على مهمات التعاريف ٥٥٤.

(٢٣)العدة ١٧٥/١.

(٢٤)شرح مختصر الروضة ١٢١/١.

يتناولهما النحويون بالتحديد، إذ جاءت تعريفاتهم – على قلتها – مبهمة يكتنفها الغموض، مقتضبة تجري على نمط الحدود المنطقية، كما أن النحاة لم يحددوا مفهومهما الاستعمالي بالرغم من شمول فكرة الأصل والفرع لأبواب النحو المختلفة، بل إنهما عماد القياس الذي لا يتضح إلا بمعرفة الأصول والفروع والمطرد والشاذ (٢٥).

ولعل العذر للنحاة في عدم تحديدهم لمفهوم " الأصل والفرع " مع أن فكرتهما تمتد إلى مختلف مجالات البحث النحوي أنهم كانوا مضطرين في بداية التقعيد ودراسة الظواهر المختلفة إلى وضع المبادئ العامة للاستدلال من النصوص العربية المسموعة والمروية، دون الالتفات إلى تحديد المصطلحات، أو تقييد المفاهيم العامة.

تقول الدكتورة/ منى الياس : " على كثرة ترداد كلمة الأصل في كلامهم فإن معناها لا يخلو من شيء من الإبهام، وذلك أنهم إنما كانوا يصدرون فيها عن صورة لهذا المفهوم في أذهانهم دون أن يتطرقوا إليه بحد... وعلى تشعب فكرة الأصل، فإنه يكاد يكون: المعنى الأول الذي تؤول إليه كل صورة، هو الحكم الذي يستحقه الشيء بذاته، وهذا ما نكاد نلمحه في مختلف الأصول والقضايا التي يرد فيها ذكر الأصل والفرع، وهو - بهذا الاعتبار – يشبه أن يكون فكرة مجردة أو صورة ذهنية تتمثل هي وما يتفرع عنها في تطبيقاتها المشخصة " (٢٦).

غير أنه يمكن من كثرة استعمالهم لفكرة الأصل والفرع استنتاج أنهم كانوا يرون أن الأصل هو : الوضع الأول للحرف أو الكلمة قبل أن يعتريها التغيير، وأما الفرع فهو جزء من الأصل، متفرع منه(٢٧).

٣ – فكرة الأصالة والفرعية

من المؤكد – كما يرى الدكتور: عبد الفتاح حسن – أن النحاة قد أسسوا فكرة الأصول والفروع بعد استقراء المادة اللغوية الواردة عن العرب، وإلا لما أمكنهم أن يحكموا على هذا بالأصل، وذاك بالفرع، إذ إن معرفة الأصل توجب الإلمام بالمسألة، ونظائرها المطردة، ومن ثم الإحاطة بكل التفرعات، والأجزاء التي تنطلق من المسألة الأم.

والمتأمل في الأبواب النحوية يرى أن لكل باب قواعد ثابتة، وأسساً تقوم عليها هذه الأبواب، وأن هذه الأسس هي الأصول، ثم يدرك بعد ذلك أن ما أسموه فروعاً يعنون به ما انخرم من القاعدة الأساس (٢٨).

ومن الواضح – أيضاً – أن فكرة الأصل والفرع في النحو العربي قد اقترنت بالقياس، من منطلق أن القياس لا يكون إلا بعد أن يتضح الأصل والفرع،

---

(٢٥)انظر : ظاهرة قياس الحمل ٣٦٥.

(٢٦)القياس في النحو ٣٢.

(٢٧)انظر : ظاهرة قياس الحمل ٣٦٦.

(٢٨)انظر : ظاهرة قياس الحمل ٣٦٦ – ٣٦٧.

ويعرف المطرد من الشاذ .

وقد بنى النحاة أحكامهم النحوية في مختلف القضايا على أساس أن هناك أصولاً للأشياء يرجع إليها عند الاختلاف وتباين الآراء، وقعدوا القواعد اعتماداً على الأصول التي توصلوا إليها عن طريق استقراء شواهد اللغة ونصوصها المختلفة، وكان من الواضح لديهم دقة هذا الاستقراء وشموله في كثير من جوانبه، ولذا جعلوا ما جاء على الأصل فإنه لا يسأل عن علته، وما خالفه لزم بيان علته .

ومن هذه الأحكام التي استخدم فيها النحاة فكرة الأصل والفرع، قولهم : إن الأصل في الأسماء الإعراب، يقول المبرد : " اعلم أن حق الأسماء أن تعرب جُمع وتُصرف، فما امتنع منها من الصرف فلمضارعته الأفعال، لأن الصرف إنما هو التنوين، والأفعال لا تنوين فيها ولا خفض، فمن ثم لا يخفض ما لا ينصرف إلا أن تضيفه أو تدخل عليه ألفاً ولاماً، فتذهب بذلك عنه شبه الأفعال، فترده إلى أصله، لأن الذي كان يوجب فيه ترك الصرف قد زال، وكل ما لا يعرب من الأسماء فمضارع به الحروف ؛ لأنه لا إعراب فيها " (٢٩) .

كذلك قالوا : إن الأصل في الحروف البناء، وأما الأفعال فيرى البصريون أن الأصل فيها البناء، وإنما أعرب المضارع لشياعه، أو لدخول لام الابتداء عليه، أو لمشابهته اسم الفاعل وجريانه عليه في

(٢٩) المقتضب ١٧١/٣ .

الحركات والسكنات (٣٠)، وأما الكوفيون فيرون أن الإعراب متأصل في الأفعال، كما أنه متأصل في الأسماء (٣١)، ويرون أن الأفعال المضارعة أعربت، لأنها دخلتها المعاني المختلفة، والأوقات المطولة، ولتجردها من النواصب والجوازم (٣٢) .

وكان هذا الحكم من النحاة على أنواع الكلم (الاسم والفعل والحرف) نتيجة استقراء وتتبع إذ لاحظوا أن الحروف أنى كان موقعها من الكلام فإنها تلزم حالة واحدة، ولا يطرأ على أواخرها أي تغيير إلا ما كان عارضاً، ولذا قالوا : الأصل في الحروف أن تكون مبنية، ثم لاحظوا أن معظم الأسماء على النقيض من ذلك وأن أواخرها تتغير حركاتها باختلاف مواقعها من الكلام فجعلوا الأصل فيها الإعراب، كما لاحظوا – أيضاً – في الأفعال أن قسمين منها وهما : الماضي والأمر يلزمان حالاً واحدة، وأما المضارع فيتغير آخره فجعلوه معرباً، وجعلوا الأصل في الأفعال البناء، وأن النوع المعرب منها وهو المضارع إنما جاءه من قبل مشابهة الأسماء (٣٣) .

قال الزجاجي : " قال الخليل وسيبويه وجميع البصريين، المستحق للإعراب من الكلام الأسماء،

(٣٠) انظر : ائتلاف النصرة ١٢٧ .

(٣١) انظر : الأصول في النحو ٥٠/١ ، ١٤٦/٢ ، الإيضاح في علل النحو ٧٨ .

(٣٢) انظر : ائتلاف النصرة ١٢٧ .

(٣٣) انظر : القياس في النحو ٤٤ — ٤٥ .

والمستحق للبناء الأفعال والحروف، هذا هو الأصل"[٣٤].

وأما فيما يتعلق بالعوامل، فقد ذكروا ما كان أصلاً في العمل منها، وما كان فرعاً، فقالوا : إن الأصل في الأسماء ألا تعمل شيئاً، يقول ابن السراج : " واعلم أن الاسم لا يعمل في الفعل ولا في الحرف، بل هو المعرض للعوامل من الأفعال والحروف "[٣٥].

وبهذا الأصل رد على من زعم أن الابتداء والمبتدأ جميعاً يعملان في الخبر، أو أن المبتدأ عامل في الخبر، والخبر عامل في المبتدأ، يقول ابن يعيش بعد أن ذكر الآراء في رافع المبتدأ والخبر، وأن كثيراً من البصريين يرون أن الابتداء والمبتدأ يعملان في الخبر : "لا ينفك من ضعف وذلك من قبل أن المبتدأ اسم، والأصل في الأسماء أن لا تعمل، وإذا لم يكن لها تأثير في العمل، والابتداء له تأثير فإضافة ما لا تأثير له إلى ما له تأثير لا تأثير له "[٣٦].

وقالوا: إن الأفعال أصل للأسماء في العمل، قال المبرد : "اعلم أن الأفعال أدوات للأسماء تعمل فيها، كما تعمل فيها الحروف الناصبة والجارة، وإن كانت الأفعال أقوى من ذلك ... فهذا كان حدها في الأصل "[٣٧].

وقال ابن السراج : " اعلم أن كل فعل لا يخلو من أن يكون عاملاً"[٣٨]، وقال في موضع آخر : "فالعامل هو الفعل على عمله أين نقلته لا يغيره عن عمله شيء أدخلت عليه ما يعمل فيه أو لم يعمل"[٣٩]، وقال في موضع ثالث : " إذ كان أصل الأعمال للأفعال، وأصل الإعراب للأسماء "[٤٠].

وقد شاع بين النحاة أن العامل بحق الأصل شيئان : الفعل والمبتدأ، وكل ما يعمل من الأسماء غير المبتدأ فإنما يعمل بالحمل على الفعل والإجراء مجراه[٤١].

وأما الحروف فذكروا أن الأصل في الحروف المختصة أن تعمل، قال الرماني في تعليله لإهمال عمل الهمزة : " وإنما لم تعمل الهمزة شيئاً، وكانت من الهوامل ؛ لأنها تدخل على الاسم والفعل، وما كان بهذه الصفة لم يعمل شيئاً، وإنما يعمل الحرف إذا اختص بأحد القبيلين دون الآخر "[٤٢].

وقال ابن جني : " وذلك لأن الحروف التي تباشر الأسماء والأفعال جميعاً لا يجوز أن تكون عاملة، وذلك نحو : هل زيد أخوك؟ وهل قام زيد؟ وما زيد أخوك، وما قام زيد في لغة بني تميم، ولا

---

(٣٤) الإيضاح في علل النحو ٧٧ .
(٣٥) الأصول ١/٥٤ .
(٣٦) شرح المفصل ١/٨٥ .
(٣٧) المقتضب ٤/٨٠ .
(٣٨) الأصول ١/٥٤ .
(٣٩) السابق ١/٧٥ .
(٤٠) السابق ١/١٢٣.
(٤١) انظر : البسيط ١/٥٨٠ .
(٤٢) معاني الحروف ٣٦ .

يكون العامل في أحد القبيلين إلا مختصاً بما يعمل فيه " (٤٣) .

إذاً الاختصاص في الحرف عند كثير من النحويين هو الذي يوجب له العمل، ولا تكاد تجد حرفاً مختصاً غير عامل إلا قليلاً، وكأنه بذلك قد خرج عن أصله، وقياس وضعه(٤٤)، وعلة إهمال الحروف غير المختصة أنها تكون داخلة لمعنى في الجملة لا لمعنى في اسم مفرد، وتكون الجملة بذلك قد اكتفت بعامل سابق قبل هذا الحرف، وذلك مثل: هل زيد قائم ؟ (٤٥) .

ومن الأصول المختصة بعمل الحروف: أن الأصل في الحروف المختصة بالأسماء أن تعمل فيها الجر، والأصل في الحروف المختصة بالأفعال أن تعمل فيها الجزم، ولذلك ذكر بعض النحاة (٤٦) أن من العرب من يجزم بـ(لن) تشبيهاً لها بلم، وأنشدوا قول الشاعر:

فلن يَحْلِ للعينين بعدك منظرُ (٤٧)

وهذا يدل على أن أصل عمل الحروف الداخلة على الأفعال هو الجزم .

وقرر النحاة كذلك أن الأصل في كل حرف مشترك ألا يعمل شيئاً(٤٨) .

وجعل النحاة الأصل في الفعل أن يتقدم على فاعله، نقل ابن أبي الربيع أن النحاة لم يختلفوا على أن الفاعل لا يتقدم على الفعل، قال : " إلا خلافاً ضعيفاً نقل عن بعض الكوفيين، قال في قولك : زيد قام : إن زيداً فاعل مقدم، والأصل قام زيد، وكذلك : محمد قعد، وما أشبه ذلك. وهذا عند جمهور النحويين خطأ " (٤٩) .

وكذلك جعلوا الأصل في المفعول به أن يكون مختلفاً عن الفاعل، قال سيبويه في تقرير هذا الأصل: "وذلك أنه لا يجوز لك أن تقول للمخاطب : اضربْكَ، ولا اقتلْكَ، ولا ضَرَبْتَك لما كان المخاطب فاعلاً وجعلت مفعوله نفسه قبح ذلك، لأنهم استغنوا بقولهم : اقتل نفسك، وأهلكت نفسك عن الكاف - هاهنا - وعن إياك " (٥٠) .

وقال ابن السراج : " وحق الفاعل أن يكون غير المفعول إلا في الظن وأخواته " (٥١) .

---

(٤٣) سر صناعة الإعراب ١/١٢٩ .

(٤٤) انظر : البسيط ٢/٧٦٨ .

(٤٥) انظر : نتائج الفكر ٧٤ .

(٤٦) انظر : الارتشاف ٢/٣٩٠ ، الجنى الداني ٢٧٢ ، حاشية الصبان ٣/٢٧٨ .

(٤٧) عجز بيت من الطويل لكثير عزة ، صدره : أيادي سبا يا عزُّ ما كنت بعدكم•

انظر : ديوانه ٣٢٨ ، رصف المباني ٢٨٨ ، الجنى الداني ٢٧٢ ، حاشية الصبان ٣/٢٧٨ .

(٤٨) انظر : معاني الحروف ٣٦ ، سر صناعة الإعراب ١/١٢٩ .

(٤٩) البسيط ١/٢٧٢- ٢٧٣ ، وانظر : المقتضب ٤/١٢٨، الأصول ٢/٢٣٧ .

(٥٠) الكتاب ٢/٣٦٦ .

(٥١) الأصول ٢/٢٤١ .

ومن الأصول المتفق عليها عند النحويين أن الأصل تقدم المبتدأ على الخبر، قال سيبويه في تقرير ذلك: " فالمبتدأ أول جزء كما كان الواحد أول العدد، والنكرة قبل المعرفة "[٥٢]، وقال في موضع آخر: "واعلم أن المبتدأ لابد له من أن يكون المبني عليه شيئاً هو هو، أو يكون في مكان أو زمان، وهذه الثلاثة يذكر كل واحد منها بعد ما يبتدأ "[٥٣].

قال الرضي: " إنما كان أصل المبتدأ التقديم لأنه محكوم عليه، ولابد من وجوده قبل الحكم، فقصد في اللفظ – أيضاً – أن يكون ذكره قبل ذكر الحكم عليه"[٥٤].

والأمثلة على الأصل والفرع كثيرة، إذ لا يكاد يخلو باب نحوي من ذكر الأصل وما خرج عنه أو تفرع منه، وهذا يدلنا على أن النحاة منذ القدم قد فطنوا لهذه القضية وأولوها العناية والاهتمام، كما أدركوا "أن مختلف ظواهر اللغة تنتظمها خطوط خفية، وهذه الخطوط الكبرى التي تتشعب عنها الخطوط التي دونها هي التي جعلوها أصولاً، وجعلوا الباقي فروعاً، وهو – أي الخليل – وسائر النحويين عندما يقولون في شيء إنه هو الأصل، أو هو الأول لا يريدون بذلك أنه الأسبق في الاستعمال، وإنما يريدون به ما كان أوقر في النفس، ومقدماً في الإحساس على غيره "[٥٥].

والمتأمل لكثير مما ورد في المصنفات النحوية يلحظ أن من النحاة من كان حريصاً على بيان الأصل وإبرازه في معظم ما يعترضه من مسائل وقضايا، وذلك من أجل رد المخالف إليه، أو تقرير حكم من الأحكام، أو ذكر تفريع يرتبط بالأصل، وقد تنوعت أساليبهم في التعبير عن الأصل، واختلفت عباراتهم في التدليل عليه، فكانوا في الغالب يقولون: والأصل كذا، أو هذا هو الأصل، أو جاء على الأصل ونحو ذلك، وربما استخدموا طرائق أخرى منها على سبيل التمثيل لا الحصر قولهم: (والوجه كذا)، ويعنون به الأصل، قال سيبويه: " وذلك قولك: من لدن غدوة، وقال بعضهم: لدأ غدوة، كأنه أسكن الدال ثم فتحها، كما قال: اضربنْ زيداً، ففتح الباء لما جاء بالنون الخفيفة، والجر في غدوة هو الوجه والقياس"[٥٦].

وقال في موضع آخر: " ومما جرى نعتاً على غير وجه الكلام: "هذا جُحْرُ ضبٍّ خربٍ" فالوجه الرفع، وهو كلام أكثر العرب وأفصحهم، وهو القياس "[٥٧].

وقال في موضع ثالث: " وسألت الخليل عن قوله: إن تأتني فتحدثني أحدِّثك، وإن تأتني وتحدثني

---

(٥٢) الكتاب ٢٤/١.

(٥٣) السابق ١٢٧/٢ .

(٥٤) شرح الكافية ٨٨/١ .

(٥٥) القياس في النحو ٣٥ .

(٥٦) الكتاب ٢١٠/١ .

(٥٧) السابق ٤٣٦/١ .

أحدُنْك، فقال: هذا يجوز، والجزم الوجه "[٥٨] .

وقال: " وتقول: ما مررت بأحد يقول ذاك إلا عبد الله، وما رأيت أحداً يقول ذاك إلا عبد الله، وما رأيت أحداً يقول ذاك إلا زيداً .هذا وجه الكلام "[٥٩] .

وقال المبرد: " ألا ترى أن خلف، وأمام، وقدام، ونحو ذلك يتصرفن، لأن الأشياء لا تخلو منها، وليس الوجه مع ذلك رفعها حتى تضيفها، فتقول: خلف كذا، وأمام كذا، حتى تعرف الشيء بالإضافة"[٦٠] .

واستعملوا كذلك (الحد) ويعنون به الأصل، قال سيبويه: "وسمعنا من العرب من يقول ممن يوثق به: اجتمعت أهل اليمامة، لأنه يقول في كلامه: اجتمعت اليمامة يعني: أهل اليمامة، فأنث الفعل في اللفظ، إذ جعله في اللفظ لليمامة، فترك اللفظ يكون على ما يكون عليه في سعة الكلام، ومثله في هذا: يا طلحة أقبل، لأن أكثر ما يدعو طلحة بالترخيم فَتَرَكَ الحاء على حالها ... وتَرْكُ التاء في جميع هذا الحد والوجه "[٦١] .

وقال: "... لأن الحد أن يكون الفعل مبتدأ إذا عمل "[٦٢] .

وقال: " وزعم الخليل - رحمه الله – أنه يستقبح أن يقول: قائم زيد، وذاك إذا لم تجعل قائماً مقدماً مبنياً على المبتدأ، كما تؤخر وتقدم فتقول: ضرب زيداً عمرو، وعمرو على (ضرب) مرتفع، وكان الحد أن يكون مقدماً ويكون زيدٌ مؤخراً "[٦٣] .

وقال: " ومما قلبوا الواو فيه ياء: ديّار وقيّام، وإنما كان الحد قَيْوام، ودَيْوار، وقالوا: قيّوم وديّور، وإنما الأصل قيووم وديوور، لأنهما بنيا على (فيعال)، و(فيعول) "[٦٤] .

وفي عبارة سيبويه الأخيرة استعمل لفظ (الأصل) ولفظ (الحد)، وواضح أنهما بمعنى واحد.

واستعمل النحاة – أيضاً – لفظ (الأوّل) مراداً به الأصل، قال سيبويه: " واعلم أن النكرة أخف عليهم من المعرفة، وهي أشد تمكناً، لأن النكرة أول، ثم يدخل عليها ما تُعرّف به، فمن ثم أكثر الكلام ينصرف في النكرة "[٦٥] .

وقال في موضع آخر: " واعلم أن الواحد أشد تمكناً من الجميع، لأن الواحد الأول"[٦٦].

وقال في موضع ثالث: " واعلم أن المذكر أخف عليهم من المؤنث، لأن المذكر أول، وهو أشد تمكناً،

---

(٥٨) السابق ٨٨/٣ .

(٥٩) السابق ٣١٢/٢ .

(٦٠) المقتضب ٣٤١/٤ .

(٦١) الكتاب ٥٣/١ .

(٦٢) السابق ١٢٠/١ .

(٦٣) السابق ١٢٧/٢ .

(٦٤) السابق ٣٦٧/٤ .

(٦٥) السابق ٢٢/١.

(٦٦) الكتاب ٢٢/١ .

وإنما يخرج التأنيث من التذكير " (٦٧) .

فالأول في هذه العبارات يدل على الأصل ، إذ النكرة أصل وأول ، والمعرفة فرع ، والواحد أصل وأول ، والمذكر أصل وأول ، والمؤنث فرع .

واستعملوا (القياس) وأرادوا به الأصل ، قال سيبويه : " وذلك الحرف (ما) . تقول : ما عبد الله أخاك ، وما زيد منطلقاً ، وأما بنو تميم فيجرونها مجرى (أما) و (هل) ، أي لا يعملونها في شيء ، وهو القياس ، لأنه ليس بفعل وليس (ما) كـ (ليس) ، ولا يكون فيها إضمار " (٦٨) .

فقول سيبويه : " وهو القياس " أراد به الأصل ، لأن بني تميم أهملوا (ما) لدخولها على الأسماء والأفعال ، والأصل في الحرف غير المختص ألا يعمل شيئاً كما قرر النحاة .

وقال : في موضع آخر : " وقال يونس : إذا قال رجل : رأيت زيداً وعمراً ، أو زيداً وأخاه ، أو زيداً أخا عمرو ، فالرفع يرده إلى القياس والأصل إذا جاوز الواحد ، كما ترد : ما زيد إلا منطلق إلى الأصل " (٦٩) .

وقال : " فإن سميت المؤنث بعمرو أو زيد لم يجز الصرف ، هذا قول ابن أبي إسحاق وأبي عمرو ، فيما حدثنا يونس ، وهو القياس ، لأن المؤنث أشد ملاءمة للمؤنث ، والأصل عندهم أن يسمى المؤنث بالمؤنث ، كما أن أصل تسمية المذكر بالمذكر " (٧٠) .

وقال : " واعلم أنك إذا أضفت إلى ممدود منصرف فإن القياس والوجه أن تقره على حاله ، لأن الياءات لم تبلغ غاية الاستثقال ، ولأن الهمزة تجري على وجوه العربية غير معتلة مبدلة " (٧١) .

وقال ابن يعيش : " والقياس في الأسماء أن تكون معربة كلها ، من قبل أنها سمات على مسميات ، وتلك المسميات قد يسند إليها فعل فتكون فاعلة ، وقد يقع بها فعل فتكون مفعولة ، وقد يضاف إليها غيرها على سبيل التعريف... " (٧٢) .

كذلك استعمل النحاة (القانون) وأرادوا به الأصل ، قال ابن جني : " فإن بنيت من هذين الاسمين اللذين هما (ماءٌ) و (لاءٌ) مثل (حَجَر) و(عَمَل) قلت : " (مَوَى) و (لَوَى) فقضيت على الألف الأولى أنها منقلبة من واو ، وعلى الألف الآخرة التي كانت قلبت همزة بأنها منقلبة من ياء ، فخرجت اللفظتان إلى باب (شَوَيْت) و (طَوَيْت) ، ولم تقض على الألف الآخرة أنها من الواو كالألف الأولى من قبل أن العين قد ثبت أنها واو ، واللام بعدها حرف علة ، فالوجه أن تكون مما لامه ياء ، ولا تكون مما لامه واو ، وذلك أن باب " طَوَيْت ، ولَوَيْت ، وحَوَيْت ،

---

(٦٧) السابق .

(٦٨) السابق ١/ ٥٧ .

(٦٩) السابق ٢/ ٤١٣- ٤١٤.

(٧٠) الكتاب ٣/ ٢٤٢ .

(٧١) السابق ٣/ ٣٥١ .

(٧٢) شرح المفصل ٣/ ٨٠ .

وشَوَيْت..." أكثر من باب " قَوِيْت، وحَوِيْت، والقوة، والحُوّة، والصُّوّة " مما عينه ولامه واوان، هذا هو القانون، وبه وصى التصريفيون " (٧٣).

وقال في موضع آخر: " فقد برد في اليد من هذا الموضع قانون يُحمل عليه، ويرد غيره إليه " (٧٤).

وقال الأنباري: " فإن قالوا: الكلام به يتحصل القانون دون الشعر، وصرف ما لا ينصرف لا يوقع لبساً بين ما ينصرف وما لا ينصرف، لأنه لا يلتبس ذلك في اختيار الكلام، قلنا: وهذا هو جوابنا عما ذكرتموه، فإنه إذا كان الكلام هو الذي يتحصل به القانون دون الشعر، فترك صرف ما ينصرف في ضرورة الشعر لا يوجب لبساً بين ما ينصرف وما لا ينصرف، إذ لا يلتبس ما ينصرف وما لا ينصرف في اختيار الكلام " (٧٥).

٤ - كيف توصَّل النحاة إلى معرفة الأصل

الدارس للنحو العربي يدرك أن النحاة الأوائل قد توصلوا إلى وضع أسس النحو وقواعده بعد استقراء وتصنيف ما نقلوه أو جمعوه عن العرب المحتج بكلامهم، وقد اهتموا منذ البداية بمسألة " الأصل " لتطرد لهم القواعد وتنضبط، وتسير أحكامهم على سنن واحدة، بمعيار ثابت، وقد توصلوا إلى معرفة " الأصل " عن طريق بعض الضوابط التي وضعوها في أذهانهم والتزموا بها في الحكم على الأشياء، وأستطيع أن أقول بأنهم توصلوا إلى معرفة " الأصل " عن طريق ضابطين مهمين:

الأول: أن الأصل مبني على أصول نحوية متفق عليها بين النحاة، وهذه الأصول هي:

١- السماع وهو: " الكلام العربي الفصيح المنقول بالنقل الصحيح الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة " (٧٦)، أو هو: ما يرويه العالم بعد سماعه بنفسه، وأما ما يرويه عن عالم آخر، أو جيل سابق، أو نحو ذلك مما يفتقد عنصر المباشرة فيسمى " رواية " ولذا فإن السماع هو: الأخذ المباشر للمادة اللغوية عن الناطقين بها (٧٧).

ويعد السماع أصلاً معتمداً قبل القياس، لأن من اللغة ما لا يؤخذ إلا بالسماع، ولا يلتفت فيه إلى القياس (٧٨)، قال سيبويه: " لو أن هذا القياس لم تكن العرب الموثوق بعربيتها تقوله لم يلتفت إليه " (٧٩).

وتستند بقية الأصول النحوية إلى السماع لتكتسب بذلك المشروعية في الحكم، ولذا قال سيبويه: " وأما قول النحويين: قد أعطاهوك، وأعطاهوني، فإنما هو شيء قاسوه لم تكلم به العرب، ووضعوا الكلام في غير موضعه، وكان قياس هذا لو

---

(٧٣) سر صناعة الإعراب ٥٧٨/٢.

(٧٤) الخصائص ١١٦/١.

(٧٥) الإنصاف ٥٢٠/٢.

(٧٦) الإغراب في جدل الإعراب ٤٥.

(٧٧) انظر: أصول التفكير النحوي ٣٣.

(٧٨) انظر: المنصف ٣/١.

(٧٩) الكتاب ٢٠/٢.

تكلم به كان هيناً " (٨٠)، فهو يقرر – هنا – أن القياس لم يستند إلى سماع، ولو سانده سماع لكان قياساً مشروعاً.

وقال في موضع آخر يؤكد فيه أهمية السماع: "ولو قالت العرب: اضرب أيّ أفضل لقلته، ولم يكن بد من متابعتهم " (٨١).

وقال ابن جني: "... للإنسان أن يرتجل من المذاهب ما يدعو إليه القياس، ما لم يُلْوِ بنصٍّ، أو ينتهك حرمة شرع " (٨٢).

وقد حدد السيوطي أنواع المسموع المحتج بها بقوله: " ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته، فشمل كلام الله تعالى، وهو القرآن، وكلام نبيه – صلى الله عليه وسلم –، وكلام العرب قبل بعثته، وفي زمنه وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين نظماً ونثراً، عن مسلم أو كافر" (٨٣).

٢ – القياس وهو: " حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه " كرفع الفاعل ونصب المفعول في كل مكان، وإن لم يكن كل ذلك منقولاً عنهم (٨٤)، وقيل: " حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع " أو " إلحاق الفرع بالأصل بجامع" (٨٥)، وقيل غير ذلك في تعريفه، وكلها في حدها متقاربة المعنى.

ويعد " القياس " أصلاً معتبراً عند النحاة، يأتي في الأهمية بعد السماع وهذا ما دفع الأنباري إلى القول: " اعلم أن إنكار القياس في النحو لا يتحقق، لأن النحو كله قياس، ولهذا قيل في حده: النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو، ولا نعلم أحداً من العلماء أنكره لثبوته بالدلائل القاطعة والبراهين الساطعة " (٨٦).

وقد اكتسب القياس حجيته من كونه منتزعاً من السماع، ولهذا قال ابن جني: " اعلم أن إجماع أهل البلدين إنما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا يخالف المنصوص، والمقيس على المنصوص " (٨٧).

وقال في موضع آخر: " قال أبو الحسن: فإن قلت: إنما جاء هذا في حرف واحد – يعني شنوءة – قال: فإنه جميع ما جاء، وما ألطف هذا القول من أبي الحسن، وتفسيره أن الذي جاء في فعولة هو هذا الحرف، والقياس قابله، ولم يأت فيه شيء ينقضه، فإذا قاس الإنسان على جميع ما جاء، وكان -أيضاً-

---

(٨٠) الكتاب ٣٦٤/٢.

(٨١) السابق ٤٠٢/٢.

(٨٢) الخصائص ١٨٩/١.

(٨٣) الاقتراح ٤٨، وانظر: الخصائص ٥/٢، الإصباح ٦٧.

(٨٤) الإغراب في جدل الإعراب ٤٥.

(٨٥) لمع الأدلة ٩٣، وانظر: الاقتراح ٤٨، فيض نشر الانشراح ٧٤٠/٢.

(٨٦) لمع الأدلة ٩٥، وانظر: فيض نشر الانشراح ٧٤٦/٢- ٧٤٧.

(٨٧) الخصائص ١٨٩/١.

صحيحاً في القياس مقبولاً فلا غرو ولا ملام " (٨٨) .

هذان الأصلان (السماع والقياس) اتفق النحاة والأصوليون على أنهما دليلان معتبران للحكم، وأصلان للاستدلال، ولذا فإن الحكم على شيء بأنه الأصل لابد أن يكون معتمداً على السماع، أو السماع والقياس، أو القياس المستند إلى السماع، وهذا هو الضابط الأول من ضوابط التوصل إلى معرفة الأصل .

الضابط الثاني: أن الأصل قد بلغ درجة من الاطراد والاستقرار بحيث يعد ما يخالفه شاذاً أو خارجاً عن الأصل، كما أنه قد بلغ حداً من الكثرة توجب جعله أصلاً .

وبالرغم من وجود فوارق واضحة بين الاطراد والكثرة إلا أننا سنعالجهما في موضع واحد دون الخوض في تفصيلاتهما، نظراً لصلتهما المباشرة بالتأصيل .

أ) الاطراد والشذوذ

عرف ابن جني المطرد والشاذ بقوله: " جعل أهل علم العرب ما استمر من الكلام في الإعراب وغيره من مواضع الصناعة مطرداً، وجعلوا ما فارق ما عليه بقية بابه وانفرد عن ذلك إلى غيره شاذاً " (٨٩) .

وجعل النحاة الشاذ غير مؤثر في القاعدة، بل يحفظ ولا يجوز القياس عليه، ولهذا قال الزجاجي: "وقد ذكرنا أن الشيء يكون له أصل يلزمه، ونحو يطرد فيه، ثم يعترض لبعضه علة تخرجه عن جمهور بابه، فلا يكون ذلك ناقضاً للباب " (٩٠) .

وقال سيبويه : " ولا ينبغي لك أن تقيس على الشاذ المنكر في القياس " (٩١) .

وقال في موضع آخر: " فإنما هذا الأقل نوادر تحفظ عن العرب، ولا يقاس عليها، ولكن الأكثر يقاس عليه " (٩٢) .

وقد مثّل سيبويه للمطرد في كلام العرب بأمثلة كثيرة ؛ منها قوله: " وقد اختلفت العرب في (مِنْ) إذا كان بعدها ألف وصل غير ألف اللام، فكسره قوم على القياس، وهي أكثر في كلامهم، وهي الجيدة " (٩٣) .

وقال في موضع آخر : " ... والوجه: كل شاة وسخلتُها بدرهم، وهذه ناقةٌ وفصيلها راتعين، لأن هذا أكثر في كلامهم، وهو القياس" (٩٤).

وقد قسم النحاة المطرد والشاذ إلى أربعة أقسام(٩٥) :

---

(٨٨) السابق ١/١١٦ .

(٨٩) الخصائص ١/٩٧ ، وانظر : المزهر ١/٢٢٧ ، أصول التفكير النحوي ٩٥ .

(٩٠) الإيضاح في علل النحو ٧٢ .

(٩١) الكتاب ٢/٤٠٢ .

(٩٢) السابق ٤/٨ .

(٩٣) الكتاب ٤/١٥٤ .

(٩٤) السابق ٢/٨٢ .

(٩٥) انظر : الخصائص ١/٩٧- ٩٨ ، المزهر ١/٢٢٧-٢٢٩ .

١- المطرد في السماع والقياس .

٢- المطرد في القياس الشاذ في الاستعمال .

٣- المطرد في الاستعمال الشاذ في القياس .

٤- الشاذ في الاستعمال والقياس .

وواضح أنهم قد أصّلوا أصولهم على القسمين الأول والثاني، أما الثالث وهو المطرد في الاستعمال الشاذ في القياس، فلم تبن عليه أصول لأن من شروط الأصل المقيس عليه أن لا يكون شاذاً، ولهذا قال ابن جني: " (باب في تعارض السماع والقياس) : إذا تعارضا نطقت بالمسموع على ما جاء عليه، ولم تقسه في غيره، وذلك نحو قول الله تعالى : ﴿اسْتَحْوَذَ عَلَيْهِمُ الشَّيْطَانُ﴾ [٩٦] فهذا ليس بقياس، لكنه لابد من قبوله ؛ لأنك إنما تنطق بلغتهم، وتحتذي في جميع ذلك أمثلتهم، ثم إنك من بعد لا تقيس عليه غيره، ألا تراك لا تقول في استقام : استقوم، ولا في استباع : استبيع"[٩٧] .

وقال في موضع آخر: " واعلم أن الشيء إذا اطرد في الاستعمال، وشذ في القياس فلابد من اتباع السمع الوارد به فيه نفسه، لكنه لا يتخذ أصلاً يقاس عليه غيره، ألا ترى أنك إذا سمعت : استحوذ، واستصوب أديتهما بحالهما، ولم تتجاوز ما ورد به السمع فيهما إلى غيرهما " [٩٨] .

(٩٦) المجادلة ، آية (١٩) .

(٩٧) الخصائص ١/١١٧ .

(٩٨) السابق ١/٩٩ .

ب) الكثرة

لقد كان منطقياً أخذ النحاة القدماء بمبدأ الكثرة والقلة، وهم يجاهدون في سبيل استخلاص قواعد اللغة، وتقنينها، وتنظيم عللها، وذلك أن لغة ما لا يمكن أن تنتشر صيغها ونماذجها على درجة واحدة من الكمية، بل من المحقق أن أنموذجاً قد تتسع مفرداته لتصل إلى المئات، في حين قد يقل أنموذج آخر فلا تصل مفرداته إلى العشر[٩٩] .

وليس لدينا في النحو العربي تحديد دقيق لمفهوم الكثرة، أو الكم الذي إذا وصلت إليه النصوص عدت كثيرة[١٠٠] . غير أنه من الواضح أن النحاة قد أدركوا ذلك فقاموا بمحاولات نظرية للتحديد غابت عن واقع البحث النحوي، ومن ذلك قول ابن هشام : "اعلم أنهم يستعملون (غالباً)، و(كثيراً)، و(نادراً)، و(قليلاً)، و(مطرداً)، فالمطرد: لا يتخلف، والغالب: أكثر الأشياء، ولكنه يتخلف، والكثير : دونه، والقليل : دونه، والنادر أقل من القليل " [١٠١] .

لكن على الرغم من تحديد ابن هشام لهذه المصطلحات، فإنه ليس تحديداً يفصل بين كل مصطلح على حدة فصلاً دقيقاً، ويميزه عن غيره تمييزاً واضحاً، بالإضافة إلى أن ابن هشام نفسه كان يخلط بين هذه المصطلحات في استعمالاته لها، فهو – مثلاً – يقول

(٩٩) انظر : ظاهرة قياس الحمل ٤٣٥ .

(١٠٠) انظر : أصول التفكير النحوي ٩٦ .

(١٠١) الاقتراح ٥٩ ، المزهر ١/٢٣٤ .

عن حرف الجر (رب) في موضع : " ويجوز حذفها معه، فيجب بقاء عملها، وذلك بعد (الواو) كثير، و(الفاء) و (بل) قليل " (١٠٢) .

وقال في موضع آخر : " وإعمالها محذوفة بعد الفاء كثيراً، وبعد (الواو) أكثر، وبعد (بل) قليلاً، وبدونهن أقل " (١٠٣) .

فحكم على جواز حذف (رب) وإبقاء عملها بعد (الفاء) بأنه قليل في موضع، وحكم عليه بالكثرة في موضع آخر .

ولعلنا نميل في التحديد إلى ما ذكره الدكتور علي أبو المكارم من جعل المطرد، والغالب، والكثير قسماً واحداً، والقليل قسماً آخر، والشاذ قسماً ثالثاً، ومحور التفرقة بين المطرد والقليل هو أن يرد من النصوص ما يتفق مع النص، أو يرد من النصوص ما يختلف معه، وفيصل التفرقة بين القليل والشاذ هو مخالفة النص، أو موافقته للمروي من النصوص والمحفوظ من الأحكام والقواعد جميعاً (١٠٤) .

ويؤكد هذا التحديد أن القدماء كثيراً ما أطلقوا (الكثير والغالب) وأرادوا به الأصل، وأطلقوا (المطرد) وأرادوا به -أيضاً- الأصل، وفي مواضع عدة قرنوا بين المطرد والكثير، وواضح أنهم أرادوا بالمطرد : الذي لا خروج عنه، وما خالفه يعد شاذاً، وأما الكثير : فإن ما خالفه يعد قليلاً وليس شاذاً، ولا يلزم أن يكون المطرد كثيراً .

والمهم — هنا — أن الاطراد والكثرة ضابط أساسي اعتمد عليه النحاة في تأصيل القواعد، ووضع القوانين المنظمة لهذه اللغة، وبعد ذلك تم استخلاص الفروع التي لم تحظ بالاطراد أو الكثرة، وعالجها النحاة بأحكام تخصها في أبوابها .

٥ - العلاقة بين الأصول والفروع

تقوم العلاقة بين الأصول والفروع على أساس أن الفروع تبنى على الأصول، وأن الحكم في الفرع قد ثبت بالسماع والقياس أو بأحدهما، كما أن الفروع لا تستنبط إلا بعد معرفة الأصول .

وقد وضع النحاة بعض الضوابط التي تبين العلاقة بين الأصول والفروع منها :

أ) شهادة الأصول

إذ إنّ الأصول هي القواعد النحوية التي بنيت على الكثير المطرد من كلام العرب، وهي المرجع عند الخلاف، وتباين الآراء.

قال الأنباري : " وأما شهادة الأصول فمثل أن يدل على بناء (كيف) و(أين)، و(أيان)، و(متى)، لتضمنها معنى الحرف، فإذا طولب بصحة هذه العلة، قال : الدليل على صحة هذه العلة أن الأصول تشهد، وتدل على أن كل اسم تضمن معنى الحرف وجب أن

---

(١٠٢) شرح شذور الذهب ٣٢ .

(١٠٣) المغني ١/٢٢٦ .

(١٠٤) انظر : أصول التفكير النحوي ٩٦- ٩٧ .

يكون مبنياً " (١٠٥).

ثم قال : " والشواذ لا تورد نقضاً على القواعد المطردة، ألا ترى أن الأصل في كل واو تحركت وانفتح ما قبلها أن تقلب ألفاً...، ولا يجوز أن يورد (القود) و(الحوكة) نقضاً، لشذوذه في بابه " (١٠٦).

ب) أنه يحمل على الأصول أكثر من الفروع

قال ابن جني : " ألا ترى إلى قوة قياس قول بني تميم في (ما) وأنها ينبغي أن تكون غير عاملة في أقوى القياسين عن سيبويه، ومع ذا فأكثر المسموع عنهم إنما هو لغة أهل الحجاز، وبها نزل القرآن، وذلك أننا بكلامهم ننطق، فينبغي أن يكون على ما استكثروا منه يحمل، هذا هو قياس مذهبهم، وطريق اقتفائهم " (١٠٧).

ج) الفروع أحط رتبة من الأصول (١٠٨)

• احتج البصريون والكوفيون بهذا الأصل كثيراً في تقرير المسائل، ومن ذلك:

• في مسألة (القول في إبراز الضمير إذا جرى الوصف على غير صاحبه) (١٠٩): يرى الكوفيون أن الضمير في اسم الفاعل إذا جرى على غير من هو له لا يجب إبرازه، وأما البصريون فيرون أنه يجب إبرازه محتجين بأن اسم الفاعل فرع على الفعل في تحمل الضمير، إذ كانت الأسماء لا أصل لها في تحمل الضمير، وإنما يُضمر فيما شابه منها الفعل، وإذا تقرر هذا فلا شك أن المشبه بالشيء يكون أضعف منه في ذلك الشيء، فلو قلنا : إنه يتحمل الضمير في كل حالة لأدى ذلك إلى التسوية بين الأصل والفرع وذلك لا يجوز؛ " لأن الفروع أبداً تنحط عن درجة الأصول".

• احتج الكوفيون بهذا الأصل على أن (إن وأخواتها) لا ترفع الخبر، قالوا: "أجمعنا على أن الأصل في هذه الأحرف أن لا تنصب الاسم، وإنما نصبته لأنها أشبهت الفعل، فإذا كانت إنما عملت لأنها أشبهت الفعل فهي فرع عليه، وإذا كانت فرعاً عليه فهي أضعف منه، لأن الفرع أبداً يكون أضعف من الأصل، فينبغي أن لا يعمل في الخبر، جرياً على القياس في حط الفروع عن الأصول (١١٠).

• قال السيوطي نقلاً عن ابن عصفور : لما كان جعل الواو بمعنى (مع) في المفعول معه فرعاً عن كونها عاطفة لم يتصرفوا في الاسم الذي بعدها، فلم يقدموه على العامل وإن كان متصرفاً، ولا على الفاعل، لأن الفروع لا تحتمل من التصرف ما تحتمله الأصول (١١١).

---

(١٠٥) لمع الأدلة ١٠٦ .

(١٠٦) السابق ١٠٧ .

(١٠٧) الخصائص ٢/٢٦٠ .

(١٠٨) انظر : الإنصاف ١/٦٠ ، ١٧٦ ، ٢٢٩ ، ٣٦٧ ، التبيين ٣٢٢ ، الأشباه والنظائر ٢/٢٧٦ .

(١٠٩) انظر : الإنصاف ١/٥٧ – ٦٥ ، ائتلاف النصرة ٣٢ .

(١١٠) انظر : الإنصاف ١/١٧٦ ، ائتلاف النصرة ١٦٦ – ١٦٧ .

(١١١) انظر : الأشباه والنظائر ٢/٢٧٨ – ٢٧٩ .

ج) الأصول تغلب على الفروع

أوضح ابن جني أنه ينبغي الاستناد إلى قاعدة " الأصول تغلب على الفروع" فيما ظاهره أن الأصول قد حُملت على الفروع، قال : " ومن ذلك قولهم: إنما استوى النصب والجر في المظهر في نحو : رأيت الزيدين، ومررت بالزيدين لاستوائهما في المضمر، نحو: رأيتك، ومررت بك، وإنما كان هذا الموضع للمضمر حتى حمل عليه حكم المظهر من حيث كان المضمر عارياً من الإعراب، فإذا عري منه جاز أن يأتي منصوبه بلفظ مجروره، وليس كذلك المظهر، لأن باب الإظهار أن يكون موسوماً بالإعراب، فلذلك حملوا الظاهر على المضمر في التثنية وإن كان المظهر هو الأصل، إذ كان المراعى – هنا – أمراً غير الفرعية والأصلية، وإنما هو أمر الإعراب والبناء، وإذا تأملت ذلك علمت أنك في الحقيقة إنما حملت فرعاً على أصل لا أصلاً على فرع " (١١٢) .

٥ – الفروع هي المحتاجة إلى العلامات والأصول لا تحتاج إلى علامة

مثّل السيوطي لذلك بأنه يقال في المذكر : قائم، وإذا أردت التأنيث قلت : قائمة، فالعلامة إنما وقعت للمؤنث لأنه فرع، ولم يحتج إليها المذكر لأنه أصل، وتقول : رأيت رجلاً فلا يحتاج إلى العلامة، وإن أردت التعريف أدخلت العلامة فقلت : رأيت الرجل، فأدخلت العلامة في الفرع الذي هو التعريف، ولم تدخلها في التنكير لأنه الأصل، وإذا أردت بالفعل المضارع الاستقبال أدخلت عليه السين، لتدل بها على استقباله، وذلك يدل على أن أصله موضوع للحال، ولو كان الاستقبال فيه أصلاً لما احتاج إلى علامة (١١٣) .

وهناك قواعد أخرى قررها النحاة واعتمدوها تبين العلاقة بين الأصول والفروع منها (١١٤) :

١- قد يكثر الفرع ويقل الأصل .
٢- التصرف يكون في الأصول دون الفروع .
٣- الفرع لا يساوى بالأصل .
٤- الفرع لا يكون أقوى من الأصل .
٥- الفرع لابد فيه من معنى الأصل .

وغير ذلك مما يؤكد أن العلاقة بين الأصول والفروع تقوم على أساس أن الأصول بناء للفروع . وأن الفروع تستنبط بواسطة الأصول، وأنه لا يمكن الإحاطة بأحكام الفروع إلا بعد ضبط الأصول واطرادها .

٦ – غلبة الفروع على الأصول

يرى الدكتور/ علي أبو المكارم أن دعوى غلبة الفروع على الأصول أسلوب من أساليب تأويل

(١١٢) الخصائص ٢/٣٥٥ – ٣٥٦ ، وانظر : الأشباه والنظائر ٢/١٢٥ .

(١١٣) انظر : الأشباه والنظائر ٢/٢٨٢ .

(١١٤) انظر : الإنصاف ٢/٥٦٣ ، التصريح ١/٣٢٥ ، الأشباه والنظائر ٢/٢٨٠ – ٢٨٢ .

النصوص المخالفة، ومضمون هذا الأسلوب: أن القاعدة النحوية المقررة أصلاً من أصول البحث النحوي قد قوبلت بعدد كبير من النصوص المخالفة لهذه القاعدة، بحيث يسمح باعتبار هذه النصوص أصلاً، وتلك القاعدة فرعاً، ومعنى هذا أن التأويل في هذا الأسلوب لم يقف عند تخريج النصوص، وإنما تجاوز النصوص إلى القواعد ذاتها، فغير فيها وبدّل بصورة سلبت الأصالة عن القاعدة، وأسبغتها على ما يخالفها من نصوص [١١٥].

وقد عقد ابن جني باباً في الخصائص أسماه: (باب من غلبة الفروع على الأصول) وضرب له أمثلة، وذكر أن النحاة قد شبهوا الأصل بالفرع في المعنى الذي أفاده ذلك الفرع من ذلك الأصل، "ألا ترى أن سيبويه أجاز في قولك: هذا الحسن الوجه أن يكون الجر في الوجه من موضعين، أحدهما: الإضافة، والآخر تشبيهه بالضارب الرجل الذي إنما جاز فيه الجر تشبيهاً له بالحسن الوجه" [١١٦]، وقال: "فلما رأى سيبويه العرب إذا شبهت شيئاً بشيء فحملته على حكمه، عادت – أيضاً – فحملت الآخر على حكم صاحبه تثبيتاً لهما وتتميماً لمعنى الشبه بينهما، حكم – أيضاً – لجر الوجه من قوله: هذا الحسن الوجه أن يكون محمولاً على جر الرجل في قولهم: هذا الضارب الرجل، كما أجازوا – أيضاً – النصب في قولهم: هذا الحسن الوجهَ حملاً له منهم على (هذا الضارب الرجل) " [١١٧].

وقال: "وكذلك قولهم: اجتمعت أهل اليمامة، أصله: اجتمع أهل اليمامة، ثم حذف المضاف فأنث الفعل فصار: اجتمعت اليمامة، ثم أعيد المحذوف فأُقِرّ التأنيث الذي هو الفرع بحاله، فقيل: اجتمعت أهل اليمامة (نعم)، وأيد ذلك ما قدمنا ذكره... وجعلهم فيه الأصول محمولة على الفروع" [١١٨].

والنماذج على (غلبة الفروع على الأصول) كثيرة في النحو العربي، وسأقوم في الصفحات التالية بدراسة أمثلة عليها تؤكد أن الفروع ربما أصبحت أصولاً في أبوابها، نتيجة لتلك النصوص الكثيرة المخالفة للأصل، هذه النصوص جعلت "الفروع قد تكثر وتطرد حتى تصير كالأصول وتشبه الأصول بها" [١١٩]، وهذا ما دفع ابن جني إلى القول: "ذلك أن الفروع إذا تمكنت قويت قوة تسوّغ حمل الأصول عليها، وذلك لإرادتهم تثبيت الفرع والشهادة له بقوة الحكم" [١٢٠].

---

(١١٥) انظر: أصول التفكير النحوي ٣٠٠.

(١١٦) الخصائص ١/٣٠٣ - ٣٠٤.

(١١٧) السابق ١/٣٠٨.

(١١٨) الخصائص ١/٣٠٨.

(١١٩) الأشباه والنظائر ٢/٢٨٣.

(١٢٠) الخصائص ١/١٨٤.

أ) غلبة الفروع على الأصول في الإعراب والبناء

جعل النحاة الإعراب أصلاً في الأسماء [١٢١]، لأن الإعراب يفرق بين المعاني من الفاعلية والمفعولية وما شابه ذلك، وما كان هذا شأنه فالإعراب به أولى، غير أنه وجد لدينا بعض الأسماء التي غلب عليها البناء كأسماء الأفعال مثلاً، والمضاف إلى ياء المتكلم نحو : غلامي، حيث يرى الجرجاني [١٢٢]، وابن الخشاب [١٢٣]، وابن يعيش [١٢٤]، وغيرهم [١٢٥] أن المضاف إلى ياء المتكلم مبني، واستدلوا على ذلك بأمرين [١٢٦] :

أنه جاور المبني، وهو ياء المتكلم، فصارت حركته تابعة للياء فتعذر أن تكون دالة على الإعراب، ولذلك أشبه الحرف، لأنه أصل قبل الإضافة، وصار بعد الإضافة تابعاً للمضمر الذي هو فرع .

أنه لو أُعرب لم تسلم الياء مع الضم والفتح، إذ الضم يقتضي قلبها إلى الواو، والفتح يقتضي قلبها ألفاً .

ويرى طائفة من النحاة [١٢٧] أن الاسم المضاف إلى ياء المتكلم معرب تحقيقاً في جمع المذكر السالم والمثنى، وتقديراً في غيرهما .

وأما ابن جني فيترجح لي أنه يعد المضاف إلى ياء المتكلم مبنياً، إذ جعله مرة في منزلة بين المنزلتين في باب (في الحكم يقف بين الحكمين) إذ أشار إلى أنه لا يعد معرباً ولا مبنياً [١٢٨] .

ومرة ضمه إلى المبنيات، قال : " ومن ذلك قولك : مررت بغلامي، فالميم موضع جرّة الإعراب المستحقة بالباء، والكسرة فيها ليست الموجبة بحرف الجر، إنما هذه هي التي تصحب ياء المتكلم في الصحيح، نحو : هذا غلامي، ورأيت غلامي، فثباتها في الرفع والنصب يؤذنك أنها ليست كسرة الإعراب، وإن كانت بلفظها " [١٢٩] .

وأما أسماء الأفعال نحو : مه، ودراك، فقد اختلف في علة بنائها على ثلاثة أقوال :

١- أنها إنما بنيت لوقوعها موقع فعل الأمر [١٣٠] .

٢- أنها بنيت لتضمنها معنى الحرف وهو لام الأمر، وهو قول ابن جني، قال: " أولا ترى أن البناء الذي سرى في باب (صه)، و(مه)، و(حيهلا) و(رويداً)، و(إيه)، و(أيها) و(هلم) ونحو ذلك من باب (نزال)، و(دراك)، و(نظار)، و(مناع) إنما أتاها

---

(١٢١) انظر : الأصول لابن السراج ١/١٢٣ ، الإيضاح في علل النحو ٥٢ .

(١٢٢) انظر : شرح الكافية الشافية ٢/٩٩٩ .

(١٢٣) انظر : المرتجل ١٠٩ .

(١٢٤) انظر : شرح المفصل ٣/٣٢ .

(١٢٥) انظر : الارتشاف ٢/٤٩٢ .

(١٢٦) انظر : التبيين ١٥٠ ، مسائل خلافية في النحو ٦٧ .

(١٢٧) انظر : شرح الكافية الشافية ٢/١٠٠٠ ، التسهيل ١٦١ .

(١٢٨) انظر : الخصائص ٢/٣٥٦ .

(١٢٩) الخصائص ٣/٥٧ .

(١٣٠) انظر : ائتلاف النصرة ١٢٦ .

من قبل تضمن هذه الأسماء معنى لام الأمر "[(١٣١)] .

وذكر في موضع آخر أن " هذه علة بنائها الصريحة ، ولم يفصح أحد من أصحابنا هذا الإفصاح ، وأكثر ما يقولون : إنها مبنية لوقوعها موقع فعل الأمر"[(١٣٢)] . وقد أيد ابن يعيش ذلك وذكر أن القول بوقوعها موقع الفعل تقريب[(١٣٣)] .

٣- أنها بنيت لمشابهتها الحرف في الاستعمال ، لأنها تعمل ولا يعمل فيها غيرها[(١٣٤)] ، وهو ما عبر عنه ابن مالك في الألفية بقوله : وكنيابة عن الفعل بلا تأثر . وقال : " ومن شبه الحرف الموجب للبناء ما في أسماء الأفعال من الشبه بـ (إن) وأخواتها في أنها تعمل عمل الفعل ، ولا يعمل فيها عامل لا لفظاً ، ولا تقديراً "[(١٣٥)] .

وعلى القول ببناء الاسم المضاف إلى ياء المتكلم ، وبناء أسماء الأفعال ، يكون بذلك الفرع وهو (البناء) في الأسماء ، قد غلب الأصل فيها وهو (الإعراب).

كذلك يرى البصريون أن البناء أصل في الأفعال كلها[(١٣٦)] ، غير أنا وجدنا الفعل المضارع قد أعرب في بعض أحواله تشبيهاً له بالأسماء ، ويرد إلى أصله وهو البناء عند اتصاله بنون النسوة أو نون التوكيد.

وفي إعراب الفعل المضارع يتضح تغلب (الفرع) وهو الإعراب في الأفعال ، على (الأصل) فيها وهو البناء ، وغلبة الفرع – هنا – بخصوص الحالة لا بعموم الفعل ، ولكن الإعراب لما اطرد في الفعل المضارع صار أصلاً في بابه ، وعد (البناء) فيه فرعاً .

ب) غلبة الفروع على الأصول في حالات الإعراب

الأصل في الإعراب أن يكون بالحركة ، لأنها ناشئة عن العامل ، كقولك : قام زيدٌ ، فالضمة حادثة عن الفعل ، والفعل عامل ، والعمل نتيجة العامل ، والعمل هو الحركة[(١٣٧)] .

وقرر النحاة أن الأصل في حركات الإعراب أن يكون الرفع بالضمة ، والنصب بالفتحة ، والجر بالكسرة ، والجزم بالسكون ، قال سيبويه : "هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربية ، وهي تجري على ثمانية مجارٍ: على النصب والجر والرفع والجزم ، والفتح والضم والكسر والوقف ... فالرفع والجر والنصب والجزم لحروف الإعراب ، وحروف الإعراب للأسماء المتمكنة وللأفعال المضارعة لأسماء الفاعلين ... "[(١٣٨)] .

وأشار ابن السراج إلى أن الإعراب " يكون

(١٣١) الخصائص ٣٠٠/٢ .

(١٣٢) التمام في تفسير شعر هذيل ١٤ .

(١٣٣) انظر : شرح المفصل ٥٠/٤ .

(١٣٤) انظر : التسهيل ٢١٣ .

(١٣٥) شرح الكافية الشافية ٢١٨/١ ، وانظر : شرح ابن الناظم ٣٠ .

(١٣٦) انظر : الأصول لابن السراج ٥٠/١ .

(١٣٧) انظر : مسائل خلافية في النحو ٧٩ .

(١٣٨) الكتاب ١٣/١ .

بحركات ثلاث: ضم وفتح وكسر، فإذا كانت الضمة إعراباً تدخل أواخر الأسماء والأفعال وتزول عنها سميت رفعاً، فإذا كانت الفتحة كذلك سميت نصباً، وإذا كانت الكسرة كذلك سميت خفضاً وجراً " [١٣٩].

هذا الأصل اطرد في كثير من الأبواب النحوية، وكان الإعراب فيها بالحركات، بناء على أن الإعراب بالحركات يعد إعراباً أصلياً للكلمة، وأما الإعراب بالحروف فإنه يعد إعراباً فرعياً، وقد خالفت بعض الأبواب النحوية في ذلك فوجدنا الإعراب فيها بالحروف، مما يعني غلبة الفرع (الإعراب بالحروف) على الأصل (الإعراب بالحركات) في هذه المواضع بخصوصها، ومنها:

١ – باب الأسماء الستة: يرى قطرب [١٤٠]، والزجاجي [١٤١]، والفارسي - في أحد قوليه - [١٤٢]، والزمخشري [١٤٣]، وابن مالك [١٤٤] أن الواو والألف والياء في الأسماء الستة هي الإعراب، نائبة عن الحركات، وأخذ بهذا الرأي كثير من المتأخرين [١٤٥]، ونسب للكوفيين [١٤٦].

ولهم حجج عدة، منها:

أ) عدم بقاء الواو مع الإضافة نحو: (أخي) [١٤٧].

ب) اختلاف الحروف باختلاف العامل، فتكون مع عامل الرفع واواً، ومع عامل النصب ألفاً، ومع عامل الخفض ياء فكانت إعراباً [١٤٨].

أما جمهور البصريين فيرون أن الأسماء الستة معربة بحركات مقدرة على حروف المدّ واللين [١٤٩]، محتجين بأن أصل الإعراب أن يكون بحركات ظاهرة، أو مقدرة فإذا أمكن التقدير مع وجود النظير لم يعدل عنه، إذ المعتل مقيس على الصحيح [١٥٠].

وذكر المرادي أن الأسماء الستة على ثلاثة أقسام:

١- قسم ليس فيه إلا لغة واحدة، وهو الإعراب بالأحرف، وذلك (ذو) بمعنى (صاحب)، و(فم) بلا ميم.

٢- قسم فيه لغتان: النقص والإعراب

---

(١٣٩) الأصول ١/٤٥.

(١٤٠) انظر: شرح عيون الإعراب ١٣٩.

(١٤١) انظر: الجمل ٣- ٥.

(١٤٢) انظر: الإيضاح ٥٧.

(١٤٣) انظر: المفصل ٣٣.

(١٤٤) انظر: شرح التسهيل ١/٤٣.

(١٤٥) انظر: شرح الكافية ١/٧٤، شرح ابن الناظم ٣٥، شرح الألفية للمكودي ١/٩٥.

(١٤٦) انظر: مجالس العلماء ٢٥٢.

(١٤٧) انظر: نتائج الفكر ٩٩.

(١٤٨) انظر: التبيين ١٩٨.

(١٤٩) انظر: أمالي ابن الشجري ٢/٢٤٣، التبيين ١٩٥، شرح الجمل لابن عصفور ١/١١٩، البسيط ١/١٩٥.

(١٥٠) انظر: التبيين ١٩٥، شرح المفصل ١/٥٢.

بالأحرف، وهو (هن).

٣- قسم فيه ثلاث لغات: الإعراب بالأحرف، والقصر، والنقص، وهو (أب، وأخ، وحم) [١٥١].

وعلى رأي الكوفيين تكون الأسماء الستة قد أعربت بالحروف بدل الحركات (الأصل)، وهو مثال على (غلبة الفروع على الأصول).

٢- إعراب المثنى وجمع المذكر السالم: وهما بابان تتضح فيهما غلبة الفروع للأصول، حيث يرى الكوفيون أن الألف والواو والياء في التثنية والجمع نفسها إعراب بمنزلة الضم والفتح والكسر، ذلك أنها تتغير كتغير الحركات فدل على أنها بمنزلتها [١٥٢].

وأخذ بهذا الرأي بعض المتقدمين [١٥٣]، وطائفة من المتأخرين [١٥٤].

وهو خلاف ما عليه سيبويه وعدد من النحاة[١٥٥] من أن الألف والواو والياء في المثنى وجمع المذكر السالم حروف إعراب، والإعراب فيها مقدر.

وعلى رأي أهل الكوفة تكون الحروف (الفرع) قد غلبت على الحركات (الأصل) كما في باب الأسماء الستة - أيضاً -، وفي ذلك يقول ابن جني: " ومن غلبة الفروع للأصول إعرابهم في الآحاد بالحركات، نحو: زيدٌ، وزيداً، وزيدٍ، وهو يقوم، وإذا تجووِزت رتبة الآحاد أعربوا بالحروف نحو: الزيدان، والزيدين، والزيدون، والزيدون، والعمرين، وهما يقومان، وهم ينطلقون، فأما ما جاء في الواحد من ذلك نحو: أخوك، وأباك، وهنيك، فإن أبا بكر ذهب فيه إلى أن العرب قدمت منه هذا القدر توطئة لما أجمعوه من الإعراب في التثنية والجمع بالحروف، وهذا - أيضاً - نحو آخر من حمل الأصل على الفرع " [١٥٦].

٣ - إعراب المجموع بالألف والتاء: يعد هذا الباب - أيضاً - من الأبواب التي غلب فيها الفرع على الأصل، إذ إن جمع المؤنث السالم خرج عن أصل النصب بالفتحة إلى النصب بالكسرة، وقد اطرد فيه هذا الإعراب (الفرعي) حتى صار قاعدة وأصلاً في بابه، ولذا قال سيبويه: " ... ومن ثم جعلوا تاء الجمع في الجر والنصب مكسورة، لأنهم جعلوا التاء التي هي

---

(١٥١) انظر: توضيح المقاصد ١/٧٦.

(١٥٢) انظر: الإيضاح في علل النحو ١٣٠، سر الصناعة ٢/٦٩٥، الإنصاف ١/٣٣.

(١٥٣) منهم: الزجاجي، والزمخشري، وابن مالك انظر: الجمل ٣، المفصل ٣٣، شرح التسهيل ١/٧٤- ٧٥.

(١٥٤) منهم: الرضي، وبدر الدين بن مالك، انظر: شرح الكافية ١/٨١، شرح ابن الناظم ٤١، ٤٥، الأشموني ١/٨٧.

(١٥٥) انظر: الكتاب ١/١٧، سر الصناعة ٢/٦٩٥، التبصرة التذكرة ١/٨٨.

(١٥٦) الخصائص ١/٣٠٩.

حرف الإعراب كـ (الواو والياء)، والتنوين بمنزلة (النون)، لأنها في التأنيث نظيرة (الواو والياء) في التذكير، فأجروها مجراها "[157].

٤ – إعراب الممنوع من الصرف : الاسم غير المنصرف غلب فيه الفرع على الأصل، إذ إن الأصل أن يكون الجر بالكسرة، ولكنه جر بالفتحة نيابة عنها، واطرد فيه ذلك حتى صار أصلاً له.

٥ – الأمثلة الخمسة : الأفعال أو الأمثلة الخمسة أعربت بالحروف وهو الإعراب الفرعي، حيث كان الرفع بثبوت النون وهو فرع، بدلاً من الضمة وهو (الأصل)، كذلك كان النصب والجزم بحذف النون، فناب حذف الحرف عن الحركة، وبذلك يكون الفرع قد غلب الأصل، قال ابن جني : " فأما قولهم (أنتِ تفعلين) فإنهم إنما أعربوه بالحرف، وإن كان في رتبة الآحاد – وهو الأول – من حيث كان قد صار بالتأنيث إلى حكم الفرعية، ومعلوم أن الحرف أقوى من الحركة، فقد ترى إلى علم إعراب الواحد أضعف لفظاً من إعراب ما فوقه، فصار – لذلك - الأقوى كأنه الأصل، والأضعف كأنه الفرع "[158].

٦ – الأفعال المعتلة الآخر : نحو : لم يدعُ، ولم يرمِ عُدِل بها عن الأصل في الجزم وهو أن يكون بالسكون، إلى الجزم بحذف حرف العلة، فأصبح الفرع (الجزم بحذف الحرف) غالباً على الأصل (الجزم بالحركة)، يقول ابن جني : "ومن ذلك – أي من غلبة الفروع للأصول – حذفهم الأصل لشبهه عندهم بالفرع، ألا تراهم لما حذفوا الحركات – ونحن نعلم أنها زوائد في نحو : لم يذهب، ولم ينطلق – تجاوزوا ذلك إلى أن حذفوا للجزم – أيضاً – الحروف الأصول، فقالوا: لم يخشَ، ولم يرمِ، ولم يغزُ "[159].

ومما قد يلحق بغلبة الفروع على الأصول في حالات الإعراب أن الأصل في الإعراب أن يكون بحركات ظاهرة، لأنه إنما جيء بالإعراب للتفريق بين المعاني المختلفة كالفاعلية والمفعولية ونحوهما، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الإعراب ظاهراً، وأما الإعراب بحركات غير ظاهرة (تقديري) فهو فرع عن القاعدة العامة والأصل المتفق عليه عند النحاة، ولذا كان " التغير الذي يكون في التقدير لا يكون إلا بالحركات، وأما الذي في اللفظ فيكون بالحروف، ويكون بالحركات "[160]. ولو نظرنا إلى الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف نحو: يخشى، ويرضى لوجدنا أن الأصل فيه الإعراب بحركات مقدرة لتعذر تحريك الألف، وبذلك يكون الفرع وهو الإعراب التقديري قد تغلب على الأصل وهو الإعراب بالحركات الظاهرة في مثل هذه الحالة في الفعل المضارع.

---

(١٥٧) الكتاب ١/١٨.

(١٥٨) الخصائص ١/٣٠٩- ٣١٠.

(١٥٩) السابق ١/٣١٠.

(١٦٠) البسيط ١/١٧٣.

ج) غلبة الفروع على الأصول في العمل

أشرت سابقاً[١٦١] إلى أن النحاة قرروا أن الأصل في الأسماء ألا تعمل شيئاً، وأن الأفعال أصل للأسماء في العمل، قال المبرد : "اعلم أن الأفعال أدوات للأسماء تعمل فيها، كما تعمل فيها الحروف الناصبة والجارة "[١٦٢]. وقال ابن السراج : "إذ كان أصل الأعمال للأفعال، وأصل الإعراب للأسماء "[١٦٣].

وقد جاء الاسم عاملاً في بعض المواضع منها :

١- رافع المبتدأ والخبر: يرى الكوفيون أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ، فهما يترافعان[١٦٤]. واحتج الكوفيون لمذهبهم بأن المبتدأ والخبر متلازمان، فالمبتدأ لابد له من خبر، والخبر لابد له من مبتدأ، فتلازمهما يدل على أن كل واحد منهما عامل بصاحبه[١٦٥].

ويرى المبرد[١٦٦]، وبعض البصريين[١٦٧] أن العامل في الخبر هو الابتداء والمبتدأ جميعاً، واحتجوا بأن الخبر لا يقع إلا بعد المبتدأ والابتداء فوجب أن يعملا فيه[١٦٨].

ويرى سيبويه[١٦٩]، وبعض النحويين[١٧٠] أن الابتداء عمل في المبتدأ، والمبتدأ وحده عمل في الخبر.

قال سيبويه : "واعلم أن المبتدأ لابد له من أن يكون المبني عليه شيئاً هو هو، أو يكون في مكان أو زمان، وهذه الثلاثة يذكر كل واحد منها بعدما يبتدأ، فأما الذي يبنى عليه شيء هو هو فإن المبني عليه يرتفع به كما ارتفع هو بالابتداء، وذلك قولك : عبد الله منطلق، ارتفع (عبد الله) لأنه ذكر ليبنى عليه المنطلق، وارتفع (المنطلق) لأن المبني على المبتدأ بمنزلته "[١٧١].

وقال في موضع آخر : "كما أنك إذا قلت : عبد الله أخوك فالآخر قد رفعه الأول وعمل فيه، وبه استغنى الكلام، وهو منفصل منه "[١٧٢].

واحتج أصحاب هذا القول بوجهين[١٧٣] :

الأول: أن المبتدأ لفظ هو أحد جزأي الجملة، فعمل فيما يلازمه كالفعل مع الفاعل، وذلك لأن اللفظ أقوى من المعنى، ولأن الابتداء يقتضي المبتدأ، والمبتدأ يقتضي الخبر، فأضيف العمل إلى أقرب

(١٦١) راجع ص ١٠ من هذا البحث.

(١٦٢) المقتضب ٤/٨٠.

(١٦٣) الأصول ١/١٢٣.

(١٦٤) انظر : الإنصاف ١/٤٥، التبيين ٢٢٧، ائتلاف النصرة ٣٠.

(١٦٥) انظر : شرح التسهيل ١/٢٦٩، المساعد ١/٢٠٦، ائتلاف النصرة ٣٠- ٣١.

(١٦٦) انظر : المقتضب ٢/٤٨، ٤/١٢٦.

(١٦٧) انظر : الأصول ١/٥٨، الخصائص ٢/٢٨٥، المساعد ١/٢٠٦.

(١٦٨) انظر : الإنصاف ١/٤٦.

(١٦٩) انظر : الكتاب ٢/١٢٧، ١/٨١، ١/٤٠٦.

(١٧٠) انظر : شرح التسهيل ١/٢٦٩، الارتشاف ٢/٢٨، المساعد ١/٢٠٥.

(١٧١) الكتاب ٢/١٢٧.

(١٧٢) السابق ١/٤٠٦.

(١٧٣) انظر : التبيين ٢٣١.

المقتضيين وأقواهما.

والآخر: أن معنى الابتداء يبطل بدخول العامل على المبتدأ، والمبتدأ لا يبطل معناه بذلك، ألا ترى أن قولك: كان زيد قائماً قد بطل فيه معنى الابتداء بـ (كان)، وكذلك (إن) ومعنى المبتدأ لا يبطل، لأن المبتدأ هو المخبر عنه، وما لا يبطل أولى بالعمل.

ويرى كثير من البصريين [١٧٤] أن الابتداء هو العامل في المبتدأ والخبر، محتجين بعدد من الأدلة منها: أن المبتدأ اسم، والأصل في الأسماء ألا تعمل [١٧٥].

وبالنظر إلى هذا الخلاف في رافع المبتدأ والخبر نجد أن الآراء الثلاثة الأولى قد جعلت الاسم عاملاً، والاسم (فرع) عن الفعل في العمل، إذ المستقر عند النحاة أن العمل إنما هو للأفعال دون الأسماء، وبذلك يكون (الفرع) قد غلب على (الأصل)، واطرد عمل الاسم في هذا الباب، إذ جعل فيه أصلاً.

٢ – إعمال اسم الفاعل: قرر النحاة أن اسم الفاعل إذا كان معرفاً بالألف واللام فإنه يعمل مطلقاً، دل على الحال أو الاستقبال أو المضي.

أما إذا كان مجرداً من الألف واللام فإن الجمهور يرون أنه لا يعمل إلا إذا كان بمعنى الحال أو الاستقبال[١٧٦]، وأجاز الكسائي إعماله إذا كان بمعنى الماضي فيقال: هذا ضارب زيداً أمس [١٧٧].

وإعمال اسم الفاعل من باب (غلبة الفروع على الأصول)، لأن المقرر – عند النحاة – كما ذكرت أن الأصل في العمل للأفعال، و-هنا- عمل الاسم، ومثله – أيضاً – عمل أسماء الأفعال، والمصادر، وأمثلة المبالغة، وأسماء المصادر ونحوها كلها شواهد تدل على أن الفروع قد تتغلب على الأصول، وتصبح أصولاً في أبوابها.

٣ – إنَّ وأخواتها: كذلك قرر النحاة أن الأصل في الحروف المختصة بالأسماء أن تعمل فيها الجر، قال ابن السراج: " والحروف العوامل في الأسماء نوعان: نوع منها يخفض الأسماء ويدخل ليصل اسماً باسم أو فعلاً باسم، أما وصله اسماً باسم فنحو قولك: خاتم من فضة، وأما وصله فعلاً باسم فنحو قولك: مررت بزيد، والنوع الثاني: يدخل على المبتدأ والخبر فيعمل فيهما، فينصب الاسم ويرفع الخبر ...، وجميع هذه الحروف لا تعمل في الفعل ولا

---

(١٧٤) انظر: الإنصاف ٤٦/١- ٤٧، التبيين ٢٣٠، ائتلاف النصرة ٣١.

(١٧٥) انظر: الإنصاف ٤٦/١، شرح المفصل ٨٥/١.

(١٧٦) انظر: الكتاب ١٣٠/١، المقتضب ١٤٩/٤، الأصول ١٢٥/١، التبصرة والتذكرة ٢١٦/١، المفصل ٢٢٨.

(١٧٧) انظر: الإيضاح في شرح المفصل ٦٤٠/١، شرح الجمل ٥٥٠/١، شرح التسهيل ٧٥/٣، الارتشاف ١٨٥/٣.

تدخل عليه " [١٧٨] .

وذكر ابن يعيش أن (إن وأخواتها) " إنما عملت لشبهها بالأفعال" [١٧٩]، هذا الشبه بالأفعال جعلها تتغلب على أصلها، وتنفرد بعملها النصب بالاسم والرفع بالخبر، إذ كان الأصل في كل حرف مختص بالأسماء أن يعمل فيها الجر، ولكون هذا العمل لـ (إن) وأخواتها ليس أصلاً، وجدنا أنها ربما لا تعمل إذا خففت، أو دخل عليها (ما) الكافة .

٤- (ما) الحجازية: قرر النحاة - أيضاً - أن الأصل في كل حرف مشترك في الدخول على الأفعال والأسماء ألا يعمل شيئاً [١٨٠]، قال ابن السراج : "والقسم الثالث من الحروف : ما يدخل على الأسماء وعلى الأفعال، فلم تختص به الأسماء دون الأفعال، ولا الأفعال دون الأسماء، وما كان من الحروف بهذه الصفة فلا يعمل في اسم ولا فعل " [١٨١] .

غير أن هذا الضابط لم ينطبق على (ما) الحجازية التي أعملت عمل (ليس)، رغم أنها حرف غير مختص إذ تدخل على الأسماء وعلى الأفعال، قال سيبويه : " وأما أهل الحجاز فيشبهونها بـ (ليس) إذ كان معناها كمعناها، كما شبهوا بها (لات) في بعض المواضع، وذلك مع الحين خاصة ..." [١٨٢] .

وقال المبرد : " وذلك أنهم رأوها في معنى (ليس) تقع مبتدأة، وتنفي ما يكون في الحال، وما لم يقع، فلما خلصت في معنى (ليس)، ودلت على ما تدل عليه، ولم يكن بين نفييهما فعل البتة حتى صارت كل واحدة تغني عن الأخرى أجروها مجراها " [١٨٣] .

ولكونها حرف غير مختص أهملها بنو تميم، وهو القياس بناء على أن الأصل في كل حرف غير مختص ألا يعمل شيئاً، قال سيبويه : " وأما بنو تميم فيجرونها مجرى (أما) و(هل)، أي لا يعملونها في شيء، وهو القياس، لأنه ليس بفعل وليس (ما) كـ (ليس)، ولا يكون فيها إضمار " [١٨٤] .

وقال ابن جني : " من ذلك اللغة التميمية في (ما) هي أقوى قياساً، وإن كانت الحجازية أسير استعمالاً، وإنما كانت التميمية أقوى قياساً من حيث كانت عندهم كـ (هل) في دخولها على الكلام مباشرة كل واحد من صدري الجملتين، الفعل والمبتدأ، كما أن (هل) كذلك... فمتى رابك في الحجازية ريب من تقديم خبر، أو نقض النفي فزعت إذ ذاك إلى التميمية، فكأنك من الحجازية على حَرْد، وإن كثرت

(١٧٨) الأصول ٥٥/١ .

(١٧٩) شرح المفصل ١٠٢/١ .

(١٨٠) انظر : معاني الحروف ٣٦ ، سر صناعة الإعراب ١٢٩/١ .

(١٨١) الأصول ٥٥/١ .

(١٨٢) الكتاب ٥٧/١ .

(١٨٣) المقتضب ١٨٨/٤ .

(١٨٤) الكتاب ٥٧/١ .

في النظم والنثر" (١٨٥) .

وعلى مذهب الحجازيين يكون عمل (ما) من باب غلبة الفروع على الأصول، إذ غلب الفرع (وهو عمل (ما) غير المختصة)، على الأصل (وهو إهمال الحروف غير المختصة) .

د – غلبة الفروع على الأصول في التقديم والتأخير :

وضع النحاة أصولاً وضوابط تعنى بترتيب العلاقة بين أجزاء الجملة، وتساعد في تعيين رتبة كل جزء منها، وموضعه من التقدم أو التأخر جوازاً أو وجوباً، لأن " الباحث في نحو لغة من اللغات يعني كل العناية بتراكيب الجمل، وربط أجزائها بعضها ببعض، ويحاول التعرف على مواضع الفعل منها، ومواضع الفاعل والمفعول منها، ثم مواضع فضلات الكلام وغيرها من عناصر غير أساسية، فإذا اهتدى لكل هذا، فقد اهتدى إلى الكثير من أسرار اللغة " (١٨٦) .

وجعل النحاة الأصل في اللغة التزام الرتبة المقررة، فيأتي كل عنصر لغوي في مكانه المحدد، فمثلاً إذا كان التركيب اسمياً ذكر المبتدأ ثم الخبر، وإذا كان التركيب فعلياً، ذكر الفعل ثم الفاعل ثم المفعول إن كان في الجملة مفعول، وربما عُدِل بالتركيب اللغوي عن هذا الترتيب فقُدِّم – مثلاً – الخبر على المبتدأ، أو المفعول على الفاعل إذا كان هناك عارض، وقد عقد ابن جني باباً في الخصائص ذكر فيه مثل ذلك، وسماه: (باب في نقض المراتب إذا عرض هناك عارض)، وعرض لتقدم المفعول على الفاعل فقال: " فإن قيل : ألا تعلم أن الفاعل رتبته التقدم، والمفعول رتبته التأخر، فقد وقع كل منهما الموقع الذي هو أولى به، فليس لك أن تعتقد في الفاعل وقد وقع مقدماً أن موضعه التأخير، وإنما المأخوذ به في ذلك أن يعتقد في الفاعل إذا وقع مؤخراً أن موضعه التقديم، فإذا وقع مقدماً فقد أخذ مأخذه، ورست به قدمه ... قيل : الأمر وإن كان ظاهرة ما تقوله، فإن – هنا – طريقاً آخر يسوّغ غيره، وذلك أن المفعول قد شاع عنهم واطرد من مذاهبهم كثرة تقدمه على الفاعل، حتى دعا ذاك أبا علي إلى أن قال : إن تقدم المفعول على الفاعل قسم قائم برأسه، كما أن تقدم الفاعل قسم – أيضاً – قائم برأسه، وإن كان تقديم الفاعل أكثر " (١٨٧) .

وقال في موضع آخر : " وهذا يدلك على تمكن الفروع عندهم، حتى إن أصولها التي أعطتها حكماً من أحكامها قد حارت فاستعادت من فروعها ما كانت هي أدته إليها، وجعلته عطية منها لها، فكذلك – أيضاً – يصير تقديم المفعول لما استمر وكثر كأنه هو الأصل، وتأخير الفاعل كأنه – أيضاً – هو الأصل " (١٨٨) .

وسأذكر بعض النماذج لغلبة الفروع على الأصول في التقديم والتأخير :

---

(١٨٥) الخصائص ١٢٥/١ .

(١٨٦) من أسرار اللغة ٢٤٣ .

(١٨٧) الخصائص ٢٩٤/١ – ٢٩٥ .

(١٨٨) السابق ٢٩٧/١ – ٢٩٨ .

١- تقدم المفعول به على الفاعل : قرر النحاة أن الأصل أن يتقدم الفاعل على المفعول، قال ابن السراج : " حق الفاعل أن يكون قبل المفعول، فإذا كان في موضعه وعلى معناه فليس لك أن تنوي به غير موضعه، إنما تنوي بما كان في غير موضعه موضعه " (١٨٩) .

ولكن ربما عرض للمفعول عارض ألزمه التقديم على الفاعل ومن ذلك (١٩٠) :

أ) أن يتصل بالفاعل ضمير يعود على المفعول، نحو قوله تعالى : ﴿ وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ ﴾ (١٩١)، وقوله : ﴿ يَوْمَ لا يَنْفَعُ الظَّالِمِينَ مَعْذِرَتُهُمْ ﴾ (١٩٢) .

وإنما وجب – هنا – تقديم المفعول وتأخير الفاعل لئلا يعود الضمير على متأخر في اللفظ والرتبة، وهذا غير جائز (١٩٣) .

ب) إذا كان المفعول ضميراً متصلاً، والفاعل اسماً ظاهراً، نحو : أكرمني زيد، لأن الفصل يؤدي إلى انفصال الضمير مع إمكان اتصاله (١٩٤) .

ج) أن يكون الفاعل محصوراً بـ (إنما) باتفاق، نحو قوله تعالى : ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ (١٩٥)، وكذلك إذا حصر بـ (إلا) فإنه يلزم تأخيره عند جمهور النحاة (١٩٦) نحو : ما أخذ المال إلا زيد .

في هذه المواضع نلحظ أن المفعول به تقدم وجوباً على الفاعل، بمعنى أن السياق والنمط التركيبي للجملة الفعلية يُلزم بتقديم المفعول به على الفاعل، وهذا يقتضي أن الفروع قد تغلبت على الأصول، وهو تغلب لازم يقتضيه الكلام، والقاعدة النحوية، وهذا ما جعل ابن جني يعد تقدم المفعول على الفاعل من تمكن الفروع، حتى أصبحت أصلاً مطرداً (١٩٧) .

٢ – تقدم المفعول به على الفعل والفاعل معاً: الأصل الذي قرره النحاة في هذه المسألة هو أن المفعول يتأخر عن الفعل والفاعل. وقد يعرض للمفعول به ما

---

(١٨٩) الأصول ٢/٢٣٨ .

(١٩٠) انظر : شرح الجمل لابن عصفور ١/١٦٣ ، شرح الكافية ١/٧٥ ، التصريح ١/٢٨٣ .

(١٩١) البقرة ، آية (١٢٤) .

(١٩٢) غافر ، آية (٥٢) .

(١٩٣) المنع هو مذهب المبرد ، وابن السراج ، وجمهور النحاة ، وأجاز الأخفش ، وأبو عبدالله الطوال ، وابن جني وابن مالك وغيرهم عود الضمير على متأخر في اللفظ والرتبة . انظر: المقتضب ٢/٦٧ ، الأصول ٢/٢٣٨ ، الخصائص ١/٢٩٤ ، شرح التسهيل ١/١٦١، الارتشاف ١/٤٨٣ ، توضيح المقاصد ٢/٢٠. المساعد ١/١١٢ ، التصريح ١/٢٨٣ .

(١٩٤) انظر : الهمع ١/٥١٦ .

(١٩٥) فاطر ، آية (٢٨) .

(١٩٦) أجاز الكسائي تقديم المحصور بـ (إلا) فاعلاً كان أو مفعولاً لأمن اللبس فيه بخلاف المحصور بـ (إنما) ، ووافقه بعض النحاة .

انظر : شرح الكافية الشافية ٢/٥٩٠ ، المساعد ١/٤٠٦، التصريح ١/٢٨٢ .

(١٩٧) انظر : الخصائص ١/٢٩٧ – ٢٩٨ .

يجعل تقديمه على الفعل والفاعل واجباً، وذلك في المسائل التالية:

أ) إذا كان المفعول به مما يلزم الصدارة في الكلام، كاسم الاستفهام نحو: ﴿ فَأَيَّ آيَاتِ اللَّهِ تُنْكِرُونَ﴾ (١٩٨)، واسم الشرط نحو: ﴿ أَيًّا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى ﴾(١٩٩).

قال ابن جني: " ومما نقضت مرتبته المفعول في الاستفهام والشرط، فإنهما يجيئان مقدمين على الفعلين الناصبين لهما، وإن كانت رتبة المعمول أن يكون بعد العامل فيه، وذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ ﴾ (٢٠٠)، لكن إنما وجب تقديمه لقرينة انضمت إلى ذلك، وهي وجوب تقدم الأسماء المستفهم بها، والأسماء المشروط بها، فهذا من النقض العارض " (٢٠١).

ب) أن يقع عامل المفعول به بعد فاء الجزاء، وليس له منصوب غيره مقدم عليها (٢٠٢)، نحو قوله تعالى: ﴿ وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ ﴾ (٢٠٣)، وقوله تعالى: ﴿ فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلا تَقْهَرْ ﴾ (٢٠٤)، وإنما وجب تقديم المفعول – هنا – حذراً من أن تلي الفاء (أما) الملفوظة أو المقدرة(٢٠٥).

ج) أن يكون المفعول به ضميراً منفصلاً، لو تأخر لزم اتصاله نحو قوله تعالى: ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾ (٢٠٦)، إذ لو تأخر لصار ضميراً متصلاً، ويفوت بذلك غرض التقديم من أجل الاختصاص (٢٠٧).

نلحظ في هذه المسائل أن المفعول به قد تقدم وجوباً على الفعل والفاعل، وهو باب من أبواب غلبة الفروع على الأصول لعلة.

٣- تقدم الخبر على المبتدأ: الأصل أن يتقدم المبتدأ على الخبر، يقول سيبويه: " فالمبتدأ أول جزء، كما كان الواحد أول العدد، والنكرة قبل المعرفة " (٢٠٨)، وقال ابن الحاجب: " وأصل المبتدأ التقديم " (٢٠٩).

وقد نقض الخبر هذا الأصل في بعض المواضع وتقدم وجوباً على المبتدأ، ومن ذلك:

أ) أن يكون الخبر مما له حق الصدارة بنفسه نحو: أين زيد ؟، أو بغيره نحو: صبيحة أي يوم سفرك؟

ب) أن يوقع تأخير الخبر في لبس ظاهر، كأن

---

(١٩٨) غافر، آية (٨١).

(١٩٩) الإسراء، آية (١١٠).

(٢٠٠) الشعراء، آية (٢٢٧).

(٢٠١) الخصائص ٢٩٨/١ - ٢٩٩.

(٢٠٢) انظر: شرح الكافية ١٢٨/١، التصريح ٢٨٥/١.

(٢٠٣) المدثر، آية (٣).

(٢٠٤) الضحى، آية (٩).

(٢٠٥) انظر: التصريح ٢٨٥/١.

(٢٠٦) الفاتحة، آية (٥).

(٢٠٧) انظر: الكشاف ١٣/١.

(٢٠٨) الكتاب ٢٤/١.

(٢٠٩) شرح الكافية للرضي ٨٨/١.

يكون الخبر ظرفاً أو جاراً ومجروراً، والمبتدأ نكرة محضة نحو : عندك مال، وعليك دين، وإنما وجب تقديم الخبر – هنا – لأمرين [٢١٠] :

• أن الظرف والجار والمجرور قد يكونان وصفين للنكرة إذا وقعا بعدها، فلو قيل: درهم لي، لتوهم المخاطب أنه صفة وينتظر الخبر، فيقع عنده لبس .

• أنهم استقبحوا الابتداء بالنكرة في الواجب، فلما سمح ذلك عندهم في اللفظ، أخروا المبتدأ، وقدموا الخبر، وإنما كان تأخيره أحسن من تقديمه ؛ لأنه وقع موقع الخبر، ومن شرط الخبر أن يكون نكرة فصلح اللفظ .

ج) أن يتصل بالمبتدأ ضمير يعود على بعض الخبر [٢١١]، نحو قوله تعالى: ﴿ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ [٢١٢] .

د) إذا اقترن المبتدأ بـ (إلا) لفظاً نحو: ما في الدار إلا عمرو، أو معنى نحو : إنما في الدار زيد .

والعلة في وجوب تأخير المبتدأ – هنا – " لأنك إن قدمته من دون إلا انعكس الحصر، وإن قدمته مع إلا لم يجز لتقدم أداة الاستثناء على الحكم في الاستثناء المفرغ، ولا يجوز ذلك " [٢١٣] .

وواضح في مثل هذه المسائل ونحوها أن الفروع قد غلبت الأصول، لأن الخبر – هنا – تقدم وهو فرع، على المبتدأ وهو أصل، والتقديم في مثل هذه الأمثلة مطرد وواجب .

٤ - تقديم الحال على صاحبها : الأصل كما يقول النحاة تأخير الحال عن صاحبها، لأنها كالخبر في المعنى، ولذلك أطلق سيبويه على الحال الخبر المنصوب، قال : "هذا باب ما يرتفع فيه الخبر، لأنه مبني على مبتدأ، أو ينتصب فيه الخبر، لأنه حال لمعروف مبني على مبتدأ ... وأما النصب فقولك : هذا الرجل منطلقاً، جعلت الرجل مبنياً على هذا، وجعلت الخبر حالاً له قد صار فيها " [٢١٤] .

وإذا كان الأصل في الحال التأخر عن صاحبها، فإن التقدم يعد فرعاً، وقد غلب الفرع على الأصل في بعض المسائل النحوية منها [٢١٥] :

أ) إذا كان صاحب الحال محصوراً بـ (إلا) أو (إنما) فإنه يؤخر نحو : ما جاء ضاحكاً إلا زيدٌ، وإنما جاء ضاحكاً زيد .

ب) إذا أضيف صاحب الحال إلى ضمير عائد إلى

(٢١٠) انظر: شرح المفصل ٨٦/١- ٨٧ .

(٢١١) انظر: شرح الكافية الشافية ٣٧٠/١ ، توضيح المقاصد ٢٨٦/١ .

(٢١٢) محمد ، آية (٢٤) .

(٢١٣) شرح الكافية ١٠٠/١ .

(٢١٤) الكتاب ٨٦/٢- ٨٧ .

(٢١٥) انظر : شرح عمدة الحافظ ٤٣٨/١ ، شرح الكافية ٢٠٧/١ ، توضيح المقاصد ١٥٩/٢ ، شرح الأشموني ١٨٢/٢ .

ملابس الحال، فإنه يؤخر نحو : لقيني شاتم زيد أخوه .

ج) إذا كانت الحال لها الصدارة في الكلام نحو : كيف جاء زيد ؟.

د) إذا وقعت الحال بعد الفاء الواقعة في جواب (أمّا) ولا فاصل سوى الحال نحو : أما مسرعاً فجئت .

هـ) إذا توسط اسم التفضيل حالين من اسمين مختلفي المعنى أو متفقين، مفضل أحدهما في حالة على الآخر في حالة أخرى نحو : ثمر نخلك بسراً أطيب منه رطباً .

وأجاز النحاة كذلك تقديم الحال على صاحبها المجرور بحرف جر زائد [٢١٦]، نحو: ما جاء عاقلاً من أحد، وجوز بعض الكوفيين ومن وافقهم تقدم الحال على صاحبها المجرور بحرف جر أصلي [٢١٧] .

كل هذه المسائل شواهد على أن الفروع قد تتغلب على الأصول فتصبح أصولاً في مواضعها، فصاحب الحال – مثلاً – إذا كان محصوراً بـ (إلا) أو (إنما) فالأصل فيه – حينئذ – التأخر عن الحال، ويصبح تقدم الحال (وهو الفرع) أصلاً في هذا الموضع، كذلك إذا أضيف صاحب الحال إلى ضمير عائد إلى ملابس الحال نحو : لقيني شاتم زيد أخوه، فالأصل – هنا – تأخير صاحب الحال لعارض، ويكون تقدم الحال على صاحبها واجباً، وهو من غلبة الفروع على الأصول وهكذا في بقية الأمثلة .

٥ – تقديم التمييز على عامله : الأصل المقرر عند النحاة أن التمييز يجب أن يتأخر عن عامله، ولذا منعوا تقدم التمييز على العامل إذا كان من المبهمات فلا تقول: عندي رجلاً عشرون، قال ابن الحاجب : "ولا خلاف أن تقديم تمييز المفردات غير جائز عند الجميع، فلا يجوز : عندي درهماً عشرون، وكذلك ما أشبهه " [٢١٨] .

كما نقل السيوطي الإجماع على منع تقدم التمييز على العامل غير المتصرف، قال : " فإذا كان الفعل جامداً امتنع بإجماع، فلا يقال : ما رجلاً أحسن زيداً كذا، ولا رجلاً أحسن بزيد، كما يمتنع إذا كان عامله جامداً بإجماع " [٢١٩] .

وقد غلبت الفروع على الأصول في هذا الباب في مسائل منها :

---

(٢١٦) انظر : التصريح ٣٨٠/١ .

(٢١٧) منع سيبويه والمبرد وابن السراج وأكثر النحويين تقدم الحال على صاحبها المجرور بحرف جر أصلي ، وأجاز الكسائي وابن كيسان والفارسي وبعض الكوفيين ذلك ، واختاره ابن مالك وطائفة من المتأخرين .
انظر : الكتاب ١٢٤/٢ ، المقتضب ١٧٤/٤ ، الأصول ٢١٤/١- ٢١٥ ، شرح الكافية الشافية ٧٤٤/٢ ، الارتشاف ٤١١/٢ ، المساعد ٢٢/٢ ، التصريح ٣٧٨/١ .

(٢١٨) الإيضاح في شرح المفصل ٣٥٦/١ .

(٢١٩) الهمع ٢٦٨/٢ ، وانظر : شرح عمدة الحافظ ٤٧٥/١.

أ) إذا وقع التمييز بعد اسم شبه به الأول نحو : زيدٌ القمر حسناً، أجاز الفراء التقديم فيقال: زيدٌ حسناً القمر [٢٢٠] .

ب) إذا كان عامل التمييز فعلاً متصرفاً فإن الكسائي [٢٢١]، والجرمي [٢٢٢]، والمازني [٢٢٣]، وغيرهم [٢٢٤] أجازوا تقديم التمييز على عامله في مثل هذه الحالة [٢٢٥] .

قال المبرد : " واعلم أن التبيين إذا كان العامل فيه فعلاً جاز تقديمه، لتصرف الفعل، فقلت : تفقأت شحماً، وتصببت عرقاً، فإن شئت قدمت، فقلت : شحماً تفقأت، وعرقاً تصببت، وهذا لا يجيزه سيبويه، لأنه يراه كقولك : عشرون درهماً، وهذا أفرههم عبداً، وليس هذا بمنزلة ذلك، لأن (عشرين درهماً) إنما عمل في الدرهم ما لم يؤخذ من الفعل، ألا ترى أنه يقول : هذا زيد قائماً، ولا يجيز : قائماً هذا زيد، لأن العامل غير فعل، وتقول : راكباً جاء زيد، لأن العامل فعل، فلذلك أجزنا تقديم التمييز إذا كان العامل فعلاً، وهذا رأي أبي عثمان المازني " [٢٢٦] .

وقال ابن مالك : " ولا يمنع تقديم المميز على عامله إن كان فعلاً متصرفاً، وفاقاً للكسائي والمازني والمبرد " [٢٢٧] .

وقال في موضع آخر : " ... فإن كان فعلاً متصرفاً نحو : طاب زيد نفساً، لم يجز عند سيبويه التقديم، وجاز عند الكسائي، والمازني، والمبرد، وبقولهم أقول قياساً على سائر الفضلات المنصوبة بفعل متصرف، ولأن ذلك وارد في الكلام الفصيح " [٢٢٨] .

هـ) غلبة الفروع على الأصول في التنكير والتعريف

يرى جمهور النحاة [٢٢٩] أن النكرة أصل، والمعرفة فرع، قال سيبويه : " اعلم أن النكرة أخف عليهم من المعرفة، وهي أشد تمكناً، لأن النكرة أول، ثم يدخل عليها ما تُعرَّف به، فمن ثم أكثر الكلام

---

(٢٢٠) الهمع ٢٦٨/٢ .

(٢٢١) انظر : شرح الكافية الشافية ٧٧٦/٢ ، الارتشاف ٢٨٥/٢ .

(٢٢٢) انظر : الارتشاف ٢٨٥/٢ .

(٢٢٣) انظر : المقتضب ٣٦/٣ ، شرح الكافية الشافية ٧٧٦/٢ .

(٢٢٤) انظر : المقتضب ٣٦/٣ ، التسهيل ١١٥ .

(٢٢٥) وهذا القول خلاف ما يراه سيبويه وجمهور البصريين من منع تقديم التمييز على العامل المتصرف .
انظر : الكتاب ١٠٥/١ ، المقتضب ٣٦/٣ ، الإنصاف ٨٢٨/٢ ، التبيين ٣٩٤ ، الهمع ٢٦٨/٢ .

(٢٢٦) المقتضب ٣٦/٣ .

(٢٢٧) التسهيل ١١٥ .

(٢٢٨) شرح عمدة الحافظ ٤٧٥/١- ٤٧٦ .

(٢٢٩) مذهب سيبويه والجمهور أن النكرة أصل والمعرفة فرع، وخالف في ذلك الكوفيون وابن الطراوة محتجين بأن من الأسماء ما لزم التعريف كالمضمرات ، وما التعريف فيه قبل التنكير كمررت بزيد وزيد آخر .
انظر : الهمع ١٨٦/١ .

ينصرف في النكرة "[٢٣٠] .

وقال السهيلي: " التنكير أصل في الأسماء، والتعريف فرع عليه"[٢٣١] .

وقال السيوطي: " قيل : ومما يدل على أصالة النكرة أنك لا تجد معرفة إلا وله اسم نكرة، ونجد كثيراً من المنكَّرات لا معرفة لها، ألا ترى أن الغلام وغلامي، أصله : غلامٌ " [٢٣٢] .

وقد التزم النحاة بهذا الأصل في كثير من الأبواب النحوية، وقرروا أن الأصل فيها التنكير، والتعريف فرع، وقد غلبت الفروع على الأصول في ذلك في بعض المسائل منها :

١- الأصل في المبتدأ : اتفق النحويون على أن الأصل في المبتدأ أن يكون معرفة، لأن الخبر حكم عليه ولا يحكم إلا على معلوم، إذ الحكم على النكرات لا يفيد، قال المبرد : " فأما المبتدأ فلا يكون إلا معرفة، أو ما قارب المعرفة من النكرات " [٢٣٣]، وقال ابن السراج: " وحق المبتدأ أن يكون معرفة أو ما قارب المعرفة من النكرات الموصوفة خاصة " [٢٣٤] .

وقد وقعت النكرة مبتدأ في مواضع عدة، مما يدل على أن الفروع قد تتغلب على الأصول لعلل محددة، ومن هذه المواضع [٢٣٥] :

أ) إذا كان المبتدأ موصوفاً، سواء كان الوصف ظاهراً نحو : ﴿ وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ ﴾[٢٣٦]. أم مقدراً نحو قولهم : السمن منوان بدرهم، أي منوان منه .

ب) أن تكون النكرة عاملة نحو : أفضل منك جاءني، ونحو : غلام امرأة جاءني .

ج) أن يكون الخبر ظرفاً أو مجروراً بشرط تقديمه، نحو قوله تعالى : ﴿ وَلَدَيْنَا مَزِيدٌ ﴾[٢٣٧] .

د) أن تكون النكرة عامة إما بذاتها كأسماء الشرط، وأسماء الاستفهام، أو بغيرها نحو: ما رجل في الدار، وهل رجل في الدار ؟، وقوله تعالى : ﴿ أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ ﴾[٢٣٨] .

هـ) أن تقع النكرة بعد (إذا) الفجائية نحو : خرجت فإذا أسدٌ، أو رجلٌ بالباب .

و) أن تكون النكرة تالية لفاء الجزاء نحو : إن يذهب عَيْرٌ فعير في الرباط .

---

(٢٣٠) الكتاب ٢٢/١ .

(٢٣١) نتائج الفكر ٢١٦ .

(٢٣٢) الهمع ١٨٦/١ .

(٢٣٣) المقتضب ١٢٧/٤ .

(٢٣٤) الأصول ٥٩/١.

(٢٣٥) انظر : الارتشاف ٣٩/٢ ، المغني ١٣٦/٢ ، المساعد ٢١٧/١ ، الهمع ٣٢٦/١.

(٢٣٦) البقرة ، آية (٢٢١) .

(٢٣٧) ق ، آية (٣٥) .

(٢٣٨) النمل ، آية (٦١) .

٢ – الأصل في الخبر : جعل النحاة الأصل في الخبر أن يكون نكرة، لأن نسبته من المبتدأ نسبة الفعل من الفاعل، والفعل يلزمه التنكير، فرجح تنكير الخبر على تعريفه [٢٣٩].

وقد تغلبت الفروع على الأصول في هذه المسألة، ووقعت المعرفة خبراً في مواضع عدة منها[٢٤٠]:

أ) إذا اجتمع في الكلام معرفتان، نحو : زيد صديقي، والقائم زيد وقد اختلف النحاة في تحديد المبتدأ في هذه الأمثلة ونحوها [٢٤١].

ب) في نحو: كم مالك؟ فإن (كم) مبتدأ وهي نكرة، وما بعدها معرفة ؛ لأن أكثر ما يقع بعد أسماء الاستفهام : النكرة، والجمل، والظروف.

ج) أفعل التفضيل نحو: خيرٌ منك زيدٌ، وتوجيهه كسابقه.

٣ – الأصل في صاحب الحال : جعل النحاة الأصل في صاحب الحال أن يكون معرفة[٢٤٢]، لأن الحال خبر في المعنى، وصاحبها مخبر عنه فأشبه بذلك المبتدأ، فلم يجز مجيء الحال من النكرة غالباً [٢٤٣].

وقد جاء صاحب الحال نكرة بمسوغ في مواضع عدة منها [٢٤٤] :

أ) أن يسبقه نفي، نحو قوله تعالى : ﴿ وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ ﴾[٢٤٥].

ب) أن يختص بوصف، نحو قوله تعالى : ﴿ فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ أَمْرًا ﴾ [٢٤٦].

ج) أن يختص بإضافة، نحو : ﴿ فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً ﴾ [٢٤٧]، وقوله : ﴿وَحَشَرْنَا عَلَيْهِمْ كُلَّ شَيْءٍ قُبُلا﴾[٢٤٨].

د) أن تتقدم الحال على صاحبها النكرة نحو: هذا قائماً رجل، وفيها قائماً رجل .

وغيرها من المواضع التي جاء فيها صاحب الحال نكرة بمسوغ، أو جاء كذلك دون مسوغ كقولهم: عليه مائة بيضاً، وفيها رجلٌ قائماً، وكلها تدل على أن الفرع (وهو مجيء صاحب الحال نكرة) قد تغلب على الأصل (وهو تعريف صاحب الحال) .

٤ – الأصل في التابع والمتبوع في عطف البيان: يلزم

---

(٢٣٩) انظر : المساعد ٢١٦/١ ، الهمع ٣٢٥/١ .

(٢٤٠) انظر : المساعد ٢٢٠/١ ، الهمع ٣٢٥/١ .

(٢٤١) انظر : الهمع ٣٢٥/١- ٣٢٦ .

(٢٤٢) انظر : التبصرة والتذكرة ٢٩٨/١ ، البسيط ٥١٩/١ ، المساعد ١٧/٢ ، الهمع ٢٣٢/٢.

(٢٤٣) انظر : الهمع ٢٣٣/٢ .

(٢٤٤) انظر : البسيط ٥١٩/١ ، المساعد ١٧/٢ ، الهمع ٢٣٣/٢ .

(٢٤٥) الحجر ، آية (٤) .

(٢٤٦) الدخان ، الآيتان (٤- ٥) .

(٢٤٧) فصلت ، آية (١٠) .

(٢٤٨) الأنعام ، آية (١١١) .

على رأي كثير من النحاة[٢٤٩] تعريف التابع والمتبوع في عطف البيان، وأشاروا إلى أن هذا هو الأصل، " محتجين بأن البيان بيان كاسمه، والنكرة مجهولة، والمجهول لا يبين المجهول "[٢٥٠].

وقد جاء التابع والمتبوع نكرتين في عدد من النصوص مما يدل على غلبة الفروع على الأصول في ذلك ومنها :

أ) قوله تعالى : ﴿ أَوْ كَفَّارَةٌ طَعَامُ مَسَاكِينَ ﴾[٢٥١] .

ب) وقوله : ﴿ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ ﴾[٢٥٢] .

ج) وقوله : ﴿ مِنْ مَاءٍ صَدِيدٍ ﴾[٢٥٣] .

والقول بصحة مجيء التابع والمتبوع في عطف البيان نكرتين هو مذهب الفراء، وبعض النحاة[٢٥٤]، وحجتهم: " أن بعض النكرات قد يكون أخص من بعض، والأخص يبين غير الأخص "[٢٥٥].

٥ – الأصل فيما تدخل عليه (رُبَّ) : جعل النحاة الأصل فيما تدخل عليه (رب) أن يكون نكرة، قال سيبويه : " فرُبَّ لا يقع بعدها إلا نكرة "[٢٥٦]، وقال في موضع آخر : "ورُبَّ لا يكون ما بعدها إلا نكرة "[٢٥٧].

والمتتبع لما ورد عن العرب يصطدم بقولهم: "ربه رجلاً "[٢٥٨] حيث أدخلوا (رب) على معرفة وهو الضمير، ويدرك أن الفرع (وهو دخول رب على المعرفة) قد تغلب على الأصل فيها في هذا الموضع بخصوصه، ولا عبرة بعد ذلك في تخريج النحاة لهذا الضمير[٢٥٩]، لأنه أعرف المعارف، ولا سبيل إلى ادعاء تنكيره.

و) غلبة الفروع على الأصول في الاشتقاق والجمود

١ – الأصل في الحال: يرى النحاة أن الأصل

---

(٢٤٩) انظر : المساعد ٤٢٤/٢ .

(٢٥٠) التصريح ١٣١/٢ .

(٢٥١) المائدة ، آية (٩٥) .

(٢٥٢) النور ، آية (٣٥) .

(٢٥٣) إبراهيم ، آية (١٦) .

(٢٥٤) انظر : التسهيل ١٧١ ، شرح الكافية الشافية ١١٩٤/٣ ، النكت الحسان ١٢٦ ، شرح الأشموني ٨٦/٣ .

(٢٥٥) التصريح ١٣١/٢ .

(٢٥٦) الكتاب ٤٢٧/١ .

(٢٥٧) السابق ١٠٨/٢ .

(٢٥٨) انظر : المفصل ١٧٤ ، شرح الجمل ٥٠٤/١ ، الارتشاف ٤٦٢/٢ .

(٢٥٩) يرى فريق من النحاة أن الضمير في قولهم : ربه رجلاً يخرج من التعريف إلى التنكير ، ويرى آخرون أنه يبقى على تعريفه ، ولكنه يأخذ حكم النكرة ، ويرى فريق ثالث أن الضمير على أصله من كونه معرفة صريحة .
انظر : المفصل ١٧٤ ، شرح الجمل ٥٠٤/١ ، شرح التسهيل ١٨٤/٣ ، شرح الكافية الشافية ٧٩٤/٢ ، رصف المباني ٢٦٨ ، الارتشاف ٤٦٢/٢ ، توضيح المقاصد ١٩٦/٢ ، المساعد ٢٩١/٢ .

والغالب في الحال أن تكون مشتقة [٢٦٠]، لأنه لابد أن تدل على حدث وصاحبه، وإلا لم تفد بيان هيئة ما هي له، والأكثر فيما يدل على حدث وصاحبه أن يكون مشتقاً، نحو: ضارب وكريم [٢٦١].

وقد جاءت الحال جامدة في مواضع عدة منها[٢٦٢]:

أ) إذا كانت في تأويل المشتق، كقوله تعالى: ﴿ فَمَا لَكُمْ فِي الْمُنَافِقِينَ فِئَتَيْنِ ﴾ [٢٦٣]، وقوله تعالى: ﴿ هَـذِهِ نَاقَةُ اللّهِ لَكُمْ آيَةً ﴾[٢٦٤].

ب) إذا بُيّن بها سعر: نحو: بيع البر مداً بنصف، وبعت الشاء شاة بدرهم.

ج) إذا بُيّن بها تشبيه، كقولك: كر زيد أسداً، أي: مثل أسد، ومنه قول العرب: "وقع المصطرعان عَدْلَي عير" أي: مثل عدلي.

د) إذا دلت الحال على المفاعلة، نحو: كلمته فاه إلى فيّ، أي: مشافهة، وبعته يداً بيد، أي: مناجزة، ورأساً برأس، أي: مماثلة.

هـ) إذا دلت الحال على التقسيم أو الترتيب، نحو: علمته الحساب باباً باباً، أي: مفصلاً، وادخلوا رجلاً رجلاً، أي: مرتبين واحداً بعد واحد.

و) أن تكون الحال دالة على أصالة الشيء كقوله تعالى: ﴿ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينًا ﴾[٢٦٥]، أو على فرعيته نحو: هذا حديدك خاتماً، أو على نوعه نحو: هذا مالك ذهباً، أو على كون واقع فيه تفضيل نحو: هذا بسراً أطيب منه رطباً.

وغيرها من المواضع التي جاءت فيها الحال جامدة على خلاف أصلها، وهذه المواضع بخصوصها تعد من غلبة الفروع على الأصول.

٢ – الأصل في النعت: ذكر النحاة أن الأصل في النعت أن يكون بالمشتق أو شبهه [٢٦٦]، والمراد بالمشتق: ما كان اسم فاعل، أو اسم مفعول، أو أحد أمثلة المبالغة، أو صفة مشبهة باسم الفاعل، أو أفعل تفضيل.

والمراد بشبه المشتق: ما أقيم مقامه من الأسماء العارية من الاشتقاق كاسم الإشارة، و(ذي) بمعنى:

(٢٦٠) انظر: الكتاب ٢٦١/١، ٢٧٣، شرح التسهيل ٣٢٢/٢، شرح الكافية الشافية ٧٢٧/٢، شرح ابن الناظم ٣١٢، المساعد ٨/٢، الهمع ٢٢٤/٢.

(٢٦١) انظر: شرح ابن الناظم ٣١٢- ٣١٣.

(٢٦٢) انظر: شرح التسهيل ٣٢٢/٢، شرح الكافية الشافية ٧٣٠/٢، شرح ابن الناظم ٣١٢، المساعد ٨/٢، الهمع ٢٢٤/٢.

(٢٦٣) النساء، آية (٨٨).

(٢٦٤) الأعراف، آية (٧٣).

(٢٦٥) الإسراء، آية (٦١).

(٢٦٦) انظر: شرح الكافية الشافية ١١٥٦/٣، شرح التسهيل ٣٠٦/٣، شرح ابن الناظم ٤٩٠، المساعد ٤٠١/٢، التصريح ١١٠/٢.

صاحب، أو بمعنى الذي [٢٦٧] .

والمتأمل لكلام العرب يجد أنهم قد نعتوا بالجامد وهو (المصدر)، فقالوا: رجل عدلٌ، ورجل رِضي، وامرأة رضى، ونعتوا – أيضاً –باسم المصدر فقالوا: هذا رجل فِطْر، كذلك قالوا: زيد أسد[٢٦٨]، هذه الأمثلة ونحوها تُعد من باب غلبة الفروع على الأصول ؛ لأن النعت بالجامد فرع عن النعت بالمشتق، وقد جاء السماع بالنعت بالمصدر وهو خلاف القاعدة المقررة من أن الأصل في النعت أن يكون بالمشتق أو شبهه، والمصدر ليس مشتقاً، ولا شبهه، لذا أمكن اعتباره فرعاً غلب أصله.

الخاتمة

هذا ما يسر الله لي كتابته حول موضوع: "ظاهرة غلبة الفروع على الأصول – دراسة نحوية أصولية" .

وأرى أن أسجل – هنا- بعض ما وقفت عليه من نتائج أثناء دراستي لهذا الموضوع، بالإضافة إلى ما هو مبثوث في سطوره، ومن هذه النتائج:

١- أن تعريفات النحاة والأصوليين للأصل لم تعط وصفاً دقيقاً وظاهراً لمعناه، وإنما ذهبت تقرر أثر الأصل في الفرع، فكأن تعريفاتهم أرادت الربط بين الأصل والفرع ببيان الأثر والمؤثر .

٢- أن النحاة لم يحددوا المفهوم الاستعمالي للأصل والفرع بالرغم من شمول فكرة الأصل والفرع لأبواب النحو المختلفة .

٣- أن الأصل والفرع عماد القياس الذي لا يتضح إلا بمعرفة الأصول والفروع، والمطرد والشاذ .

٤- أنه من الواضح في تمثيل النحاة للأصل والفرع، أنهم أرادوا – على وجه التقريب – بالأصل: الوضع الأول – مثلاً - للكلمة قبل التغيير، وأما الفرع فهو جزء من الأصل .

٥- أن للاستقراء دوراً مهماً في معرفة الأصول والفروع، وكان من نتيجة ذلك أن جعلوا ما جاء على الأصل فإنه لا يسأل عن علته، وما خالفه لزم بيان علته .

٦- أن النحويين استخدموا فكرة الأصل والفرع في جميع الأبواب النحوية، إذ جعلوا لكل باب قواعد ثابتة، وما خالفها أو انخرم من القاعدة عدوه فرعاً .

٧- أن الأصل مبني على أصلين نحويين متفق عليهما بين النحاة، وهما: السماع والقياس .

٨- أن الأصل الذي اعتمده النحاة أساساً للحكم قد بلغ درجة من الاطراد والاستقرار بحيث يعد ما يخالفه شاذاً أو خارجاً عن القياس، كما أنه قد بلغ حداً من الكثرة توجب جعله أصلاً .

٩- أن العلاقة بين الأصل والفرع تقوم على

---

(٢٦٧) انظر: شرح الكافية الشافية ١١٥٧/٣ – ١١٥٨ .

(٢٦٨) انظر: شرح الكافية الشافية ١١٦٠/٣ ، شرح ابن الناظم ٤٩٥ ، التصريح ١١٣/٢.

اعتبارات عدة منها : أن الفروع أحط رتبة من الأصول، وأن الأصول تغلّب على الفروع، كما أنه يحمل على الأصول أكثر من الفروع .

١٠- أن النحاة شبهوا الأصل بالفرع في المعنى الذي أفاده ذلك الفرع من ذلك الأصل .

١١- أن الفروع إذا تمكنت قويت قوة تسوّغ حمل الأصول عليها، وفي هذا شهادة للفرع بقوة الحكم .

وبعد... فهذه محاولة، فإن كنت قد أصبت فبها ونعمت، وإن كانت الأخرى فحسبي أني اجتهدت .

والله تعالى من وراء القصد .

المراجــع

ابن مالك، ألفية. *حاشية الصبان على شرح الأشموني*، دار الفكر .

ابن يعيش. *شرح المفصل*، عالم الكتب، بيروت، مكتبة المتنبي، القاهرة.

أبو المكارم، علي. *لأصول التفكير النحوي*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٧م .

أبو جناح، صاحب. تحقيق: شرح جمل *الزجاجي (الشرح الكبير)*، لابن عصفور، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العراق، ١٤٠٠ هـ .

أحمد، مصطفى حسين. تصحيح: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، للزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م .

الأزهري، خالد. *التصريح بمضمون التوضيح*، وبهامشه حاشية ياسين عليه، دار إحياء الكتب العربية .

الأفغاني، سعيد. تحقيق: *الإغراب في جدل الإعراب*. ولمع الأدلة في أصول النحو، للأنباري، مطبعة الجامعة السورية، ١٣٧٧ هـ - ١٩٥٧ م .

الأنصاري، عبدالعلي محمد. تأليف: *فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت في أصول الفقه لابن عبد الشكور*، مطبعة بولاق، الطبعة الأولى ١٣٢٢هـ، (بهامش المستصفى للغزالي) .

أنيس، إبراهيم. *من أسرار اللغة*. مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة ١٩٧٥م .

البجة، عبدالفتاح حسن علي. *ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين علماء اللغة القدامى والمحدثين*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨م .

بركات، محمد كامل. *تحقيق: تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. لابن مالك*. دار الكتاب العربي ١٣٨٧ هـ - ١٩٦٧ م.

بركات، محمد كامل. تحقيق: *المساعد على تسهيل الفوائد*، لابن عقيل الهمداني، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٠٢ هـ .

البنا، **محمد إبراهيم**. تحقيق: *نتائج الفكر في النحو*، *للسهيلي*. دار الرياض للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة ١٤٠٤ هـ.

التركي، عبدالله. تحقيق: *شرح مختصر الروضة*، نجم الدين الطوفي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٧ هـ.

الثبيتي، **عباد**. تحقيق: *البسيط في شرح جمل الزجاجي*، لابن أبي الربيع، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ.

الحمد، علي توفيق. تحقيق: *الجمل في النحو*، للزجاجي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٦م.

حيدر، علي. تحقيق: *المرتجل*، لأبي محمد الخشاب، دمشق ١٣٩٢ هـ.

الخراط، أحمد. تحقيق: *رصف المباني في شرح حروف المعاني*، لأحمد المالقي، دار القلم، دمشق، الطبعة الثانية ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

الداية، محمد رضوان. تحقيق: *التوقيف على مهمات التعاريف*. محمد عبد الرؤوف المناوي، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م.

درويش، عدنان؛ المصري، محمد. تصحيح: *الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)*، لأبي البقاء الكفوي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية ١٤١٣ هـ.

الدوري، عدنان. تحقيق: *شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ*، لابن مالك، مطبعة العاني. بغداد ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م.

الرضي. *شرح الكافية في النحو*. دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٥ هـ.

الزبيدي، عبداللطيف. *ائتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة*. تحقيق: د. طارق الجنابي، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.

الزبيدي، محمد مرتضى. *تاج العروس من جواهر القاموس*، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

الزحيلي، محمد؛ حماد، نزيه. تحقيق: *شرح الكوكب المنير*، لابن النجار الفتوحي، نشر كلية الشريعة بمكة، دار الفكر، دمشق ١٤٠٠ هـ.

الزمخشري، *المفصل في العربية*. دار الجيل. بيروت، الطبعة الثانية.

السامرائي، إبراهيم. تحقيق: *الحدود في النحو*. للرماني، ضمن رسالتين في اللغة، دار الفكر، عمان ١٩٨٤ م.

السبكي، علي بن عبدالكافي. *الإبهاج في شرح المنهاج (منهاج البيضاوي)*. وأكمله ولده تاج الدين، تحقيق: د. شعبان محمد إسماعيل، نشر مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، الطبعة الأولى ١٤٠١ هـ - ١٩٨١م.

سليم، عبدالفتاح. تحقيق: *مسائل خلافية في النحو*، *للعكبري*، مكتبة الآداب، القاهرة ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤م.

سليمان، عبدالرحمن علي. تحقيق: *توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك*، للمرادي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

السيد، عبدالرحمن؛ المختون، محمد بدوي. تحقيق: شرح *التسهيل*، لابن مالك، دار هجر، مصر، الطبعة الأولى ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م.

سير المباركي، أحمد بن علي. *العدة في أصول الفقه*، للقاضي أبي يعلي الحنبلي، الرياض، الطبعة الثانية ١٤١٠ هـ.

السيوطي. *الاقتراح في علم أصول النحو*، دار المعارف، حلب، الطبعة الثانية ١٣٥٩ هـ.

شرح *الأشموني على ألفية ابن مالك*، طبع دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

شلبي، عبدالفتاح. تحقيق: *معاني الحروف المنسوب للرماني*، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، الطبعة الثانية ١٤٠٧ هـ.

شمس الدين، أحمد. تحقيق: *همع الهوامع في شرح جمع الجوامع*، للسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨م.

الشويمي، مصطفى. تحقيق: *الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها*، أحمد بن فارس، مؤسسة بدران، بيروت ١٣٨٢ هـ.

الطناجي، محمود. تحقيق: *أمالي ابن الشجري*، *لضياء الدين العلوي*، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى ١٤١٣ هـ.

عباس، إحسان. جمع وشرح: *ديوان كثير عزة*، دار الثقافة، بيروت ١٣٩١ هـ - ١٩٧١ م.

عبدالحميد، محمد محيي الدين. تحقيق: *الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين*، للأنباري، المكتبة العصرية، بيروت ١٤٠٧ هـ.

عبدالحميد، محمد محيي الدين. تحقيق: شرح *شذور الذهب في معرفة كلام العرب*، لابن هشام، دار الفكر.

العثيمين، عبدالرحمن. تحقيق: *التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين*، *للعكبري*، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م.

عضيمة، محمد عبدالخالق. تحقيق: *المقتضب*، للمبرد، مطبعة دار التحرير، القاهرة، الطبعة الأولى ١٣٨٥ هـ، ونشر لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة ١٣٩٩ هـ.

عطار، أحمد عبدالغفور. تحقيق: *الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)*، للجوهري، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م.

عفيفي، الشيخ عبدالرزاق. *الإحكام في أصول*

الأحكام، تعليق: الآمدي، مؤسسة النور للطباعة، الرياض، الطبعة الأولى ١٣٨٧هـ.

العليلي، موسى بناي. تحقيق: *الإيضاح في شرح المفصل*، لابن الحاجب، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٨٢م.

عميرة، عبدالرحمن. تحقيق: *التعريفات*، *للجرجاني*، عالم الكتب، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

الفاخوري. تحقيق: مغني *اللبيب عن كتب الأعاريب*، لابن هشام الأنصاري، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ - ١٩٩١م.

الفاسي، محمد بن الطيب؛ فجال، محمود يوسف. تحقيق: فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح، ومعه الاقتراح في أصول النحو وجدله للسيوطي، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، الإمارات، دبي، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

الفتلي، عبدالحسين. تحقيق: النكت *الحسان في شرح غاية الإحسان*، لأبي حيان الأندلسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٨هـ.

الفتلي، عبدالحسين. تحقيق: *الأصول في النحو لابن السراج*، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

فجال، محمود. *الإصباح في شرح الاقتراح*، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.

فرهود، حسن شاذلي. تحقيق: *الإيضاح العضدي*. للفارسي، دار العلوم، الطبعة الأولى والثانية ١٤٠٨هـ.

قباوة، فخر الدين؛ فاضل، محمد. تحقيق: *الجنى الداني في حروف المعاني*، للمرادي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٣هـ.

القنيعير، حسناء. تحقيق: *شرح عيون الإعراب*، للمجاشعي، الدار الوطنية للطباعة، الرياض، الطبعة الأولى ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

القيسي، ناج؛ ود. مطلوب، أحمد؛ ود. الحديثي، خديجة. تحقيق: *التمام في تفسير شعر هذيل مما أغفله أبو سعيد السكري*، *لابن جني*، مطبعة العاني، بغداد، الطبعة الأولى ١٣٨١هـ - ١٩٦٢م.

للفيروز آبادي. *القاموس المحيط*، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية ١٤٠٧هـ.

المبارك، مازن. تحقيق: *الإيضاح في علل النحو*. *للزجاجي*، دار النفائس، بيروت، الطبعة الخامسة، ١٤٠٦هـ.

محمد، عبدالحميد السيد. تحقيق: *شرح ابن الناظم على الألفية*. بدر الدين بن مالك، دار الجيل، بيروت.

مصطفى، إبراهيم؛ أمين، عبدالله. تحقيق: المنصف شرح التصريف للمازني، لابن جني، مطبعة

مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، الطبعة الأولى ١٣٧٣ هـ - ١٩٥٤ م.

مصطفى، فتحي أحمد. تحقيق: *التبصرة والتذكرة*، للصيمري، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م.

المعجم الوسيط. مجمع اللغة، القاهرة، دار إحياء التراث الإسلامي ١٤٠٦هـ.

مكرم، عبدالعال سالم. تحقيق: الأشباه والنظائر في النحو، للسيوطي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م.

المكودي، أبي زيد. *شرح المكودي على الألفية*. مطبعة مصطفى الحلبي، مصر، الطبعة الثالثة ١٣٧٤ هـ - ١٩٥٤م.

منظور، أبي الفضل. *لسان العرب*. دار صادر، بيروت، لبنان. الطبعة الأولى ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م.

المولى، محمد أحمد وآخرين. تحقيق: *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*، للسيوطي، دار الفكر.

النجار، محمد علي. تحقيق: *الخصائص، لابن جني*. عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م.

النماس، مصطفى. تحقيق: *ارتشاف الضرب من لسان العرب*. لأبي حيان، مطبعة المدني، الطبعة الأولى ١٤٠٤ هـ.

هارون، عبدالسلام محمد. تحقيق: معجم *مقاييس اللغة*، أحمد بن فارس. دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١ هـ - ١٩٩١م.

هارون، عبدالسلام. تحقيق: *تهذيب اللغة*. *للأزهري*. المؤسسة المصرية العامة للتأليف، الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤م.

هارون، عبدالسلام. تحقيق: *الكتاب*، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه)، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٠٣ هـ.

هارون، عبدالسلام. تحقيق: *مجالس العلماء*، للزجاجي، مكتبة الخانجي، القاهرة، دار الرفاعي، الرياض، الطبعة الثانية ١٤٠٣ هـ.

هريدي، عبدالمنعم أحمد. تحقيق: *شرح الكافية الشافية*، لابن مالك، دار المأمون للتراث، الطبعة الأولى ١٤٠٢هـ.

هنداوي، حسن. تحقيق: *سر صناعة الإعراب*، لابن جني، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

الياس، منى. القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م.

The phenomenon of branches overcome the origins – an origin syntactical study

Mohammed Abdulaziz Al-Omairini
An assistant professor at syntax and Morphology and language jurisprudence,
College of Arabic Language

(Received 4/4/1428H; accepted for publication 11/6/1428H.)

Research Subtract. this study aimed at studying some models at Arabic Syntax where the branches overcome the origins. At this case the branch strengthen and increasing it use then it is considered to be as the origin.

الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت وفقاً لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة: دراسة تبعية مقارنة

غادة خالد عيد

قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

الكويت

(قدم للنشر في ١١/ ١٤٢٨/٦هـ، وقبل للنشر في ١٥/ ٣/ ١٤٢٨هـ)

الكلمات الأساسية: الأداء العلمي الجامعي، جامعة الكويت، أنظمة التعليم الثانوي، القوة التنبؤية، اختبارات القدرات الأكاديمية، المعدل العام الجامعي، نسبة الثانوية العامة.

ملخص الدراسة. هدفت هذه الدراسة إلى تقييم عام لمخرجات التعليم الثانوي، ومقارنة الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت وطالباتها الذين درسوا في المرحلة الثانوية تبعاً للأنظمة الستة المختلفة وهي: نظام المقررات، ونظام الفصلين، والتعليم الديني، والمدارس العربية الخاصة، والنظام البريطاني، والنظام الأمريكي، كذلك هدفت هذه الدراسة إلى تتبع مخرجات نظم التعليم الثانوي خلال المرحلة الجامعية، وذلك لتسليط الضوء على نقاط القوة والضعف في تعليمهم الثانوي، كما هدفت هذه الدراسة إلى بحث العوامل التالية: نسبة الثانوية، والمعدل المكافئ، واختبارات القدرات الأكاديمية، بالإضافة إلى الجنس والجنسية لكل نظام وقدرة كل منها على التنبؤ بأداء الطالب في الجامعة، ومقارنة أنظمة التعليم الثانوي الستة المختلفة بحسب القوة التنبؤية لكل نظام، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، واشتملت الدراسة على جميع طلاب جامعة الكويت في العام الدراسي ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ المقيدين، والخريجين، والمفصولين للدفعات الثلاثة ١٩٩٩ ، و٢٠٠٠، و٢٠٠١، وبلغ عدد أفراد الدراسة ٨.٧٤٠ طالباً وطالبة، وبينت نتائج الدراسة أن أداء الطلاب من خريجي المدارس الخاصة العربية في جامعة الكويت هو الأفضل مقارنة بأداء الطلاب خريجي باقي الأنظمة الثانوية كما يقاس بكل من: المعدل العام الجامعي، واختبارات القدرات الأكاديمية (الكيمياء ، والرياضيات)، وعلى العكس من ذلك فقد كان أداء طلاب نظام المقررات هو الأسوأ مقارنة بأداء الطلاب خريجي باقي الأنظمة الثانوية في كل من: المعدل العام الجامعي، وفي اختبارات القدرات الأكاديمية، كذلك كانت نسبة الثانوية العامة أفضل المنبئات - بالنسبة لمعظم أنظمة الثانوية – بالمعدل العام للكليات العملية والكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ، في حين كان المعدل المكافئ أفضل المنبئات بالمعدل العام للكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

المقدمـــــــــــة

يتسم العصر الحالي بتدفق المعرفة الإنسانية، والتطور التكنولوجي، وزيادة الإنجازات في مختلف الميادين العلمية والاجتماعية والتربوية، وقد أخذت دول العالم في التسابق – بكل ما تسمح به قدراتها وإمكاناتها – بالأخذ بأسباب التنمية الشاملة، مستخدمة كل الأدوات والأساليب الممكنة للحاق بركب التقدم، وذلك لا يتحقق إلا بوجود كوادر مؤهلة علمياً وأكاديمياً في مختلف المجالات، وقادرة على اكتساب المعارف والعلوم، تأخذ على عاتقها مسؤولية التنمية الشاملة، للنهوض بعجلة التطور والتقدم، ويعتبر التعليم أساس النهضة وأساس الأمن القومي، كما أنه قاطرة التقدم.

وفي ظل تحديات العصر الحديث أصبح الإنسان مرغماً على التسلح بالعلم والمهارات والقدرات التي يتطلبها سوق العمل المتجدد الآخذ في النمو، ليؤمن لنفسه مستقبلاً جيداً وحياة كريمة، ولم يعد التعليم ترفاً يطلب لذاته، إنما هو نشاط لا غنى عنه ودعامة لتنمية المجتمع وتطويره حتى يستطيع البقاء والتصدي لتحديات التغيير والتحديث (نوفل، ١٩٩٧)، ويعتبر التعليم العالي من أهم قطاعات التعليم التي تسهم في رفد مؤسسات الدولة بالخبرات والطاقات من أجل النهوض والتقدم، ويعد المستوى العلمي للجامعات وقطاعات التعليم الأخرى أساس تقدم الشعوب، ولذلك فإن النهوض بواقع التعليم العالي، وتقديم كل المساعدات والإمكانات لتطويره يعتبر من الأولويات الأساسية للدول المتقدمة، ومما لا شك فيه أن طلب العلم في مرحلة التعليم العالي يعتبر غاية سامية لتدعيم الاقتصاد الوطني من خلال تشجيع البحوث، والتطوير، وكذلك إعداد الكوادر التي تملك المهارات والمعارف المختلفة، بل لعله هدفٌ لا غنى عنه للطلاب الطامحين إلى النجاح في عالم المال والأعمال بما يتسم به ذلك العالم اليوم من تنافس واتساع، ومن الواضح أيضاً أن التعليم العالي أصبح أمراً أساسياً للمتخصصين في المجالات العلمية والتقنية، فلقد انكمش عالمنا هذا بفضل وسائل الاتصالات المتقدمة والإنترنت؛ وهي الوسائل التي تربط بين أقطاب العالم المترامية مهما بعدت عن بعضها بعضاً.

ومن هنا فإن مؤسسات التعليم العالي – ومنها جامعة الكويت– تشهد إقبالاً متزايداً يتضح من أعداد الطلاب المتقدمين للدراسة، ومع تعدد أنظمة التعليم الثانوي واختلاف أنماطه للطلاب المتقدمين للجامعة في دولة الكويت فإنه يجب أن تتميز معايير القبول في الجامعة بالعدالة والمساواة وتكافؤ الفرص، بحيث يتم انتقاء الطلاب القادرين على المضي في التعليم الجامعي والنجاح فيه بما يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم، حيث يتسبب عدم موضوعية المعايير في قبول الطلاب بالهدر في المال العام والوقت والجهد، بالإضافة إلى كثير من مشكلات

التعثر الدراسي (عبد الفتاح، ١٩٩٩).

ولقد أُنشئت جامعة الكويت بناء على القانون رقم (٢٩) في شهر إبريل لسنة ١٩٦٦م، وافتتحت الدراسة بها لأول مرة في يوم السبت الموافق ١٥/١٠/١٩٦٦م في عهد صاحب السمو الأمير الراحل المغفور له الشيخ صباح السالم الصباح، بعد أربع سنوات من إعلان دستور الكويت، وبدأت الجامعة بثلاث كليات آنذاك وهي كلية العلوم، وكلية الآداب والتربية، وكلية البنات الجامعية، أما الآن فتضم جامعة الكويت ١٤ كلية، وتمد الجامعة سوق العمل سنويا بكثير من التخصصات (عبد الرحيم، ١٩٩٥).

وتستقبل جامعة الكويت مخرجات المرحلة الثانوية للدراسة في كلياتها المختلفة، وذلك وفق شروط قبول متفاوتة تعتمد على نظام التعليم المتبع في المرحلة الثانوية، ومع تفاوت شروط القبول بكليات جامعة الكويت وفقا لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة، فقد تعددت مطالب الجهات التربوية لتقديم بعض الاستثناءات أو الامتيازات لمخرجات بعض الأنظمة التعليمية، وذلك زعماً بتميز مخرجات بعض الأنظمة التعليمية الثانوية عن غيرها.

وتسعى جامعة الكويت إلى تطوير برامجها، والارتقاء بمستوى طلابها، واختيار الأفضل من بين الطلاب المتقدمين للالتحاق بها، فقد بدأت جامعة الكويت بتطبيق اختبارات القدرات الأكاديمية في العام الدراسي ١٩٩٦- ١٩٩٧ بناءً على مقترحات نبعت من دراسات أوصت بأهمية اختبارات القدرات الأكاديمية بوصفها معياراً أساسياً للقبول في جامعة الكويت (عبد الرحيم، ١٩٩٥).

ويتم إعداد اختبارات القدرات الأكاديمية ومراجعتها من قبل مركز القياس وتطوير التدريس، التابع لمكتب نائب مدير الجامعة للشئون العلمية، بالتعاون مع أساتذة متخصصين من الكليات المختلفة بالجامعة، ولجان متخصصة من وزارة التربية، ويهدف اختبار القدرات الأكاديمية في جامعة الكويت إلى الحكم على مدى امتلاك الطلاب للمهارات الأساسية التي تمكنهم من النجاح في الدراسة بالجامعة، كما يهدف إلى توفير معلومات تساعد على المقارنة بين مستويات الطلاب المرشحين لدخول الجامعة، وتحديد قدرتهم على متابعة التعلم فيها، بصرف النظر عن نوع المدارس التي يتخرجون منها، فهو اختبار يهدف إلى قياس القابلية للتعلم بشكل عام، أكثر مما هو اختبار لقياس درجة التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تمكين الكليات من اتخاذ قرارات أكثر موضوعية بشأن قبول الطلاب المتقدمين لها، واختيار المقررات التمهيدية المناسبة لمستوى أدائهم في اختبارات القدرات الأكاديمية.

ولهذا تم إضافة نتيجة اختبار القدرات في عدد من كليات جامعة الكويت إلى نسبة الثانوية العامة، وذلك

لحساب المعدل المكافئ الذي يعد بمثابة المعدل الذي يقبل الطالب على أساسه في جامعة الكويت، وهو مزيج من نسبة الثانوية العامة ودرجات اختبارات القدرات، وتختلف الكليات في طريقة حسابها للمعدل المكافئ بحسب طبيعة التخصص، ففي كلية الطب مثلاً يُحسب المعدل المكافئ بناء على نسبة الثانوية ونتائج امتحانات القدرات الأكاديمية للطالب وفقا للأوزان التالية: ٦٥ ٪ من نسبة الشهادة الثانوية، ١٥ ٪ من نتيجة امتحان اللغة الإنجليزية، و١٠ ٪ من نتيجة امتحان الرياضيات، ١٠ ٪ من نتيجة امتحان الكيمياء، والكليات التالية تحسب المعدل المكافئ: كلية العلوم الإدارية، ومركز العلوم الطبية، وكلية الهندسة والبترول، وكلية الطب المساعد، وكلية البنات الجامعية (دليل القبول، ٢٠٠٧)، وهناك كليات أخرى لا تحسب المعدل المكافئ، ولكنها تعتمد في قبول طلابها على نسبة الثانوية العامة فقط، وتتطلب اجتياز اختبارات القدرات، ولكن نتائج اختبارات القدرات لا تضاف إلى المعدل مثل: كلية العلوم، وكلية الآداب، وكلية العلوم الاجتماعية، وكلية التربية، وكلية الشريعة، وكلية الحقوق.

ويرتبط النجاح في التعليم العالي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في التعليم الثانوي (المهنا، ٢٠٠٠)، فالتعليم الثانوي يعد مرحلة مهمة تسهم في تهيئة الطالب للدراسة الجامعية من خلال اكتساب المهارات والخبرات التي تؤهله للنجاح في المرحلة المقبلة، ولذلك اتجهت وزارة التربية بدولة الكويت إلى تطوير أنظمتها التعليمية في المرحلة الثانوية، وذلك لاستيعاب التنوع الثقافي والحضاري بين أفراد المجتمع، والسعي إلى مسايرة عجلة التطور والتقدم العلمي في العصر الحديث، وينقسم التعليم الثانوي النظامي في دولة الكويت إلى عدة أقسام: ففي القطاع الحكومي نجد مدارس نظام الفصلين الدراسيين ونظام المقررات الدراسية، أما في التعليم النوعي فهناك التعليم الديني ومدارس التربية الخاصة، وفي القطاع الخاص فهناك المدارس العربية والمدارس الأجنبية.

وتتناول هذه الدراسة الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت خريجي الأنظمة الثانوية الستة التالية: نظام الفصلين الدراسيين، ونظام المقررات، ومدارس التعليم الديني، والنظام الأمريكي، والنظام البريطاني، والمدارس الخاصة العربية، باعتبار أن الغالبية العظمى من طلاب جامعة الكويت يتخرجون من هذه الأنظمة، ولكن هناك عدد قليل جدا من الطلاب يتخرجون من مدارس أخرى تختلف في نظامها التعليمي عن الأنظمة السابق ذكرها مثل: المدارس الهندية، والمدارس الباكستانية، والمدارس الفلبينية، وطلاب المنازل ... الخ، وفيما يلي وصف موجز لهذه الأنظمة:

١-نظام الفصلين الدراسيين : تتبع هذا النظام مدارس حكومية، حيث ينقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين متساويين، وتوزع درجات المواد الدراسية في نهاية العام إلى (٥٠٪) للفصل الدراسي الأول، و (٥٠٪) للفصل الدراسي الثاني، وينجح الطالب إذا حصل على (٥٠٪) من النهاية الكبرى في جميع المجالات، ويقتصر امتحان نهاية الفصل الدراسي على مقررات المجالات التي تدرس خلاله، وفي السنة النهائية – أي الصف الرابع الثانوي يخصص (٧٥٪) من مجموع الدرجات لامتحان نهاية العام الدراسي الموحد على مستوى الدولة، ويخصص ٢٥٪ لكل مجال دراسي للأعمال اليومية الفصلية للفصليين الدراسيين وامتحان نهاية الفصل الدراسي الأول (المهنا، ٢٠٠٠).

٢- نظام المقررات : يستخدم هذا النظام أسلوباً متكاملاً في تنظيم الدراسة على أساس توزيع المنهج إلى مقررات دراسية، وتقسيم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين، بالإضافة إلى الفصل الصيفي، ويقوم نظام المقررات على أساس نظام الساعات المعتمدة، وهو أسلوب في تنظيم الخطط الدراسية بالتعليم الثانوي، يقوم على مبدأ حرية الاختيار، ومتطلبات التخرج وإعطاء قيمة لكل مقرر من مقررات الخطة الدراسية (المهنا، ٢٠٠٠)، وكان من أهم العوامل الداعية إلى تطبيق نظام المقررات تنويع مخرجات التعليم الثانوي لتتناسب مع متطلبات سوق العمل في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية، كما أن هذا النظام يؤكد استثارة دافعية التعلم الذاتي وروح المنافسة بين الطلاب، ويتيح للطلاب التعرف عن كثب إلى المجالات والتخصصات المختلفة، لاختيار ما يناسبهم. ويلائم ميولهم وطموحاتهم المستقبلية، بالإضافة إلى توفير جهد الطالب بعدم إعادة السنة كاملة عند رسوبه في مقرر معين، بل يعيد هذا المقرر فقط، وساعد نظام المقررات الطلاب على رفع معدلاتهم، واختصار المدة الزمنية اللازمة لتخرجهم، ومن مميزات نظام المقررات أنه يساعد الطالب على تنمية شخصيته، ويخفف من حدة الخجل والانطواء والعدوانية، ويزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرار وتحمل المسئولية (بعد ١٠ سنوات من تطبيق نظام المقررات: ١٩٨٩)، ومدارس نظام المقررات حكومية تتبع وزارة التربية.

٣- ظاما المدارس الخاصة الأمريكية والبريطانية: تقوم على أساس أننا الآن في عصر العولمة، حيث أصبح لزاماً على الطالب أن يتقن إحدى اللغات الأجنبية حتى يستطيع أن يتعامل مع التطور العلمي السريع، ويحاكي متطلبات العصر الحديث والتنوع المعرفي القائم، وفكرة إنشاء المدارس الأجنبية قائمة على أساس أن هذه المدارس تساعد على تنمية المعرفة والمهارات، بالإضافة إلى ربط ما يتعلمه الطالب في المدرسة بواقعه العملي مما

يساعد على فهم أعمق وتقديم صورة أوضح في أذهان الطلاب، وهذا يستثير في الطالب القدرة على الإبداع والتفكير وحل المشكلات، ونحن نفتقد تلك الميزة في مناهج مدارسنا الحكومية التقليدية التي تتناول العلم من الناحية المعرفية فقط، وهو ما يعطل القدرة على الابتكار، والتجديد، والتفكير الخلاق، ومدارس الأمريكية والبريطانية غير حكومية، وتشرف عليها إدارة التعليم الخاص، وتقوم كل مدرسة باختيار المناهج التي تلائم طبيعة الدراسة فيها.

٤- مدارس التعليم الديني: يهدف التعليم الديني إلى ترسيخ القيم الدينية في المجتمع الكويتي، وتنشئة الأجيال تنشئة إسلامية، كما يتيح هذا النوع من التعليم الفرصة لإعداد دعاة إسلاميين على قدر من الكفاءة في مجال الدعوة والإرشاد (الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية : ٢٠٠١)، وطبيعة الدراسة في مدارس التعليم الديني شبيهة بنظام الفصلين، مع التركيز على المقررات ذات الصلة بالعلوم الدينية والشرعية، وهي مدارس حكومية تشرف عليها وزارة التربية.

٥- المدارس العربية الخاصة: الدراسة فيها أيضاً شبيهة بنظام الفصلين الدراسيين، وتتبع المناهج ذاتها الخاصة بنظام الفصلين، وهي مدارس غير حكومية، وتتبع إدارة التعليم الخاص.

وتترك الحرية الكاملة لطالب المرحلة الثانوية في اختيار النظام التعليمي المناسب لإمكاناته وطاقاته للحصول على شهادة الثانوية.

وتواجه جامعة الكويت سنوياً أعداداً متزايدة من الطلاب المتقدمين للدراسة فيها. ومع تعدد أنظمة التعليم الثانوي واختلافها. فإنه من المفيد بحث مدى فاعلية هذه الأنظمة في إعداد الطالب وتهيئته للمرحلة الجامعية، بالإضافة إلى أن واجب الجامعة أن تتبع نظاماً عادلاً موضوعياً للقبول مبنياً على معايير وأسس سليمة للمفاضلة بين المتقدمين للدراسة في الجامعة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبحث المتغيرات المنبئة بالأداء العلمي للطالب الجامعي.

مشكلة الدراسة

أجريت هذه الدراسة لقياس الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت من خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة ومقارنة أدائهم معاً، في محاولة لنقل صورة واقعية للأنظمة التعليمية الثانوية في إطار مدعم بالحقائق العلمية، أملاً منها في مساعدة أصحاب القرار بجامعة الكويت على اتخاذ القرارات على أسس علمية تساعد على تطوير معايير قبول الطلاب من خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة في جامعة الكويت، فأجريت هذه الدراسة لتقييم سياسة القبول التي تعتمد على نسبة الثانوية العامة، ودرجات اختبارات القدرات الأكاديمية

في اللغة الإنجليزية والكيمياء والرياضيات لمختلف أنظمة التعليم الثانوية، وأيضاً تقييم أداء الطلاب في اختبارات القدرات، والمعدل العام في الجامعة للطلاب خريجي أنظمة التعليم الثانوية المختلفة، كما تحاول هذه الدراسة الكشف عن المتغيرات المنبئة بالمعدل العام الجامعي (المتغير المتنبأ به)، والمتغيرات المنبئة (المنبئات) هي: نسبة الثانوية العامة، ونظام التعليم الثانوي، ونتائج اختبارات القدرات، والجنس، والجنسية، لذا تقوم هذه الدراسة بإلقاء الضوء على المعايير التي تستخدمه جامعة الكويت في نظم القبول، أملاً في أن تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعايير القبول بجامعة الكويت مستقبلاً.

أهمية الدراسة

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١ - نظراً لتعدد أنظمة التعليم الثانوي في دولة الكويت، فمن الضروري أن تُبحث مدى فاعلية هذه الأنظمة في إعداد الطالب وتهيئته للمرحلة الجامعية، ومن ثم فإن جامعة الكويت في حاجة ماسة لمثل هذه الدراسة.

٢ - كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تحاول التحقق من مدى إسهام بعض المتغيرات في التنبؤ بالأداء العلمي المستقبلي لطلاب جامعة الكويت مثل: نسبة الثانوية العامة، واختبارات القدرات الأكاديمية، والجنس، والجنسية، ومن ثم يمكن تحديد إذا ما كان بالإمكان الاعتماد على هذه المتغيرات في اتخاذ القرارات بشأن قبول الطلاب في الجامعة، وتوزيعهم على الأقسام العلمية والكليات المختلفة.

٣ - يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تطوير طريقة حساب المعدل المكافئ بحسب مدى الإسهام الفعلي لكل متغير منبئ في التنبؤ بالأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت.

٤ - من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين وسائل القياس والتقويم (اختبارات القدرات الأكاديمية) وتطويرها، تلك الوسائل التي تستخدم في التوجيه والانتقاء للدراسة بالجامعة، وذلك عن طريق إلقاء الضوء على أهم خصائص الاختبارات المستخدمة حالياً.

٥ - يمكن أن تلفت نتائج هذه الدراسة أنظار المسئولين والمهتمين بتحسين العملية التعليمية وتطويرها لأهمية البيانات المستمدة من نتائج اختبارات القدرات، وكيفية الاستفادة منها، ومواطن القوة والضعف في تلك الاختبارات من خلال مؤشرات كمية وموضوعية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١ - تقييم عام لمخرجات التعليم الثانوي،

ومقارنة الأداء العلمي لطلبة جامعة الكويت وطالباتها الذين درسوا تبعاً للأنظمة الثانوية الستة المختلفة، وهي: نظام المقررات، ونظام الفصلين، والتعليم الديني، والمدارس العربية الخاصة، والنظام البريطاني، والنظام الأمريكي.

٢ - تتبع مخرجات نظم التعليم الثانوي خلال المرحلة الجامعية، وذلك لتسليط الضوء على نقاط القوة والضعف في النظام الذي درسوا على أساسه في المرحلة الثانوية.

٣ - بحث قدرة بعض المتغيرات مثل: نسبة الثانوية، والمعدل المكافئ، واختبارات القدرات الأكاديمية، بالإضافة إلى الجنس والجنسية لكل نظام على التنبؤ بأداء الطالب في الجامعة كما يتمثل في المعدل التراكمي الجامعي.

٤ - مقارنة أنظمة التعليم الثانوي الستة المختلفة من حيث القوة التنبؤية لكل نظام بالأداء العلمي في الجامعة.

أسئلة الدراسة

١ - هل يختلف مستوى الأداء في اختبارات القدرات الأكاديمية (لغة انجليزية، ورياضيات، وكيمياء) باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

٢ - هل يختلف المعدل العام الجامعي باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

٣ - هل يمكن التنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة من خلال الجنس، والجنسية، ونسبة الثانوية العامة والأداء في اختبارات القدرات بالنسبة للكليات العملية والكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ لطلاب كل نظام من الأنظمة الثانوية؟

٤ - هل تختلف القوة التبؤية لنسبة الثانوية العامة عن القوة التنبؤية للمعدل المكافئ بالنسبة للكليات العملية والكليات الإنسانية التي تحسب المعدل المكافئ لطلاب كل نظام من الأنظمة الثانوية للتنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة؟

٥ - هل يختلف عدد المنذرين في الجامعة باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

٦ - هل يختلف عدد المفصولين في الجامعة باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

مصطلحات الدراسة

الدرجة على الاختبارات Tests Scores

تعبر درجة الفرد على الاختبار عن مجموع أو محصلة درجاته على فقرات هذا الاختبار، فالدرجة حكم يصدره أشخاص آخرون على أداء الفرد في الاختبار، وقد يكون الحكم ذاتياً وقد يكون موضوعياً (أحمد: ١٩٦٠: ٢٥٥، ٤٠٩).

اختبارات القدرات بجامعة الكويت Kuwait University Aptitude Tests

تقيس اختبارات القدرات القدرة على الفهم، والتطبيق، والاستدلال، والتحليل في مجالات اللغة الإنجليزية والرياضيات والكيمياء، هذه الاختبارات — بطبيعة الحال - تعتمد على القدرات العقلية التي تنمو وتتطور بالاجتهاد الخاص، والعمل العقلي المستمر عبر السنين، سواء أكان ذلك في المدرسة أم في الحياة العامة، فهذه الاختبارات لا تعتمد اعتماداً مباشراً إذن على المعلومة المجرّدة، وتعد اختبارات القدرات أداة لقياس مهارات لا تقيسها اختبارات الثانوية العامة (اختبارات القياس التربوية، ٢٠٠٣). وتلزم جامعة الكويت جميع المتقدمين للدراسة في الجامعة بأخذ اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية، كما تلزم المتقدمين للدراسة في التخصصات العلمية بأخذ اختبارات القدرات في الرياضيات والكيمياء، وقدم الجامعة هذه الاختبارات ثلاث مرات في العام الجامعي الواحد، وتستخدم اختبارات القدرات لعدد من التخصصات في جامعة الكويت كأحد المعايير الأساسية التي يتخذ بناء على أساسها قرار قبول الطالب، بالإضافة إلى نسبة الثانوية العامة، ويحسب المعدل المكافئ بإضافة نتيجة اختبار القدرات إلى نسبة الثانوية العامة بنسب وأوزان معينة (دليل الطالب لاختبار القدرات الأكاديمية، ٢٠٠٧/٢٠٠٨).

المعدل المكافئ Equivalent GPA

تضاف نتيجة اختبار القدرات إلى نسبة الثانوية العامة للطالب المتقدم للدراسة في عدد من الكليات، وذلك لحساب المعدل المكافئ، مثل كلية العلوم الإدارية، ومركز العلوم الطبية، وكلية الهندسة والبترول، وكلية الطب المساعد، وكلية البنات الجامعية (دليل القبول، ٢٠٠٧)، ويستخرج المعدل المكافئ في هذه الكليات من خلال إسهام كل من اختبارات القدرات، ونسبة الثانوية العامة بنسب وأوزان معينة في حساب المعدل المكافئ تختلف باختلاف الكلية والتخصص.

الأداء العلمي للطالب متمثلاً في المعدل العام الجامعي Academic Performance

هو مستوى تحصيل الطالب في المقررات الدراسية، ويقاس في هذه الدراسة بالمعدل التراكمي (المعدل العام الجامعي) للطالب.

الصدق التنبؤي Predictive Validity

يعرف " كروكر و "ألجينا" (Crocker & Algina, 1986, p.224) الصدق التنبؤي بأنه قدرة المتغيرات المنبئة مثل درجات الاختبارات وغيرها على توقع مستوى الأداء المستقبلي للفرد.

القوة التنبؤية Predictive Power

هي القدرة التنبؤية للمتغير المنبئ على التنبؤ بالمتغير

المتنبأ به، أو مقدار التباين في المتغير المتنبأ به الذي يمكن أن يعزى إلى المتغير المنبئ أو يفسر به، وتمثلت القوة التنبؤية في هذه الدراسة بمعامل القوة التنبؤية **Coefficient of determination** ($ر^{٢}$).

حدود الدراسة

سوف تقتصر نتائج هذه الدراسة على ما يلي:

١- طلاب جامعة الكويت المقيدون في العام الجامعي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ من الدفعات الثلاثة ١٩٩٩، و٢٠٠٠، و٢٠٠١ فقط.

٢- أنظمة التعليم الثانوي الستة التالية: نظام المقررات، ونظام الفصلين، ومدارس التعليم الديني، والنظام الأمريكي، والنظام البريطاني، والمدارس الخاصة العربية.

الدراسات السابقة

قام "دونلون" (**Donlon, 1984**) بدراسة تهدف إلى التنبؤ بالأداء العلمي لطلبة وطالبات بعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية بمعرفة كل من المعدل في الثانوية العامة ودرجة اختبار الاستعداد الدراسي **Scholastic Assessment Test (SAT)**، فقد وجد الباحث أن كلا من معدل الثانوية العامة ودرجة اختبار الاستعداد الدراسي يعتبران مؤشران جيدان للتنبؤ بالنجاح في المرحلة الجامعية. حيث أنه عند إضافة درجة اختبار الاستعداد الدراسي إلى معدل الثانوية العامة فإن قوة التنبؤ بالنجاح في المرحلة الجامعية تزداد. حيث وجد أن قيمة ($ر^{٢}$) تزداد بمعدل ٠.١٣ عند إضافة نتيجة اختبار الاستعداد الدراسي إلى نسبة الثانوية العامة.

وأجرى كل من طه والقطري (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى تقييم نظام الفصلين الدراسيين بدولة الكويت، وطُبقت استبانات لمسح آراء عينة قوامها (٤٣٤) من كل من: طلاب المرحلة الثانوية (٣٠٠) طالب، و المدرسين والمدرسات (٩٦) مدرس، والموجهين والموجهات (٢٦) موجه، والنظار والناظرات (١٢) ناظر، وركزت الاستبانة على عدة مجالات هي: أثر نظام الفصلين في الطالب ودراسته وتحصيله وسلوكه، وأثر نظام الفصلين في عمل المدرس وأعبائه ودوره التربوي، وأساليب التقويم في نظام الفصلين، وأثر نظام الفصلين في العلاقة بين المدرسة والمنزل، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً لتطبيق نظام الفصلين الدراسيين بالنسبة للطلاب والمدرسين، كما أظهرت النتائج أن تطبيق هذا النظام كان له أثر جيد في تخفيف أعباء العمل بالنسبة للموجهين والإداريين بالمقارنة إلى النظام الثانوي التقليدي السابق، أما أهم الجوانب السلبية لتطبيق نظام الفصلين الدراسيين فكانت كثرة الجهود والأعباء التي تثقل كاهل الطالب والمعلم على حد

سواء، وأن تطبيق نظام الفصلين لم يصاحبه تحديث أو تطوير للمناهج الدراسية بما يتناسب ومتطلبات هذا النظام، وأن الإمكانات المادية المتاحة لا تتناسب ومتطلبات نظام الفصلين وصولاً إلى تحقيق أهدافه.

وهدفت دراسة شريف (١٩٨٨) إلى مقارنة مستويات النجاح بين طلاب نظام الفصلين ونظام المقررات في كل من المرحلتين الثانوية والجامعية بدولة الكويت، وقياس فاعلية النظامين في التنبؤ بالنجاح في المرحلة الجامعية، وكان من أهم نتائج الدراسة أن تحصيل طلاب نظام المقررات كان أفضل من تحصيل طلاب نظام الفصلين، كما كان مستوى تحصيل الطالبات أفضل من مستوى تحصيل الطلاب، وكان تحصيل طلاب التخصصات العلمية أفضل من تحصيل طلاب تخصصات العلوم الإنسانية، أما بالنسبة للتحصيل في جامعة الكويت فلم توجد فروق في التحصيل الدراسي بين الطلاب من كلا النظامين، كما كان مستوى تحصيل الطالبات أفضل من مستوى تحصيل الطلبة، ولم يكن هناك أثر للتخصص في المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

وقام عبد الله (١٩٩٤) بتحليل نمط توزيع طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة وتقويمه وفقاً للمتوسط العام للعبء الدراسي على مستوى الجامعة والكليات والأقسام العملية خلال الفترة الممتدة من الفصل الأول (١٤٠٧هـ) حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني (١٤١٠هـ)، وكذلك تحديد العلاقة بين المتوسط العام للعبء الدراسي ومتوسط الدرجات التحصيلية للطلاب، وتم الحصول على بيانات الدراسة من واقع سجلات التسجيل بالحاسب الآلي للجامعة، وبعد تحليلها إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين العبء الدراسي والمعدل التحصيلي للطالب في بعض الكليات والفصول الدراسية، ولم تظهر هذه العلاقة على مستوى الجامعة في إجمالي الفترة من (١٤٠٧ – ١٤١٠هـ).

و صممت دراسة "روبرت وجوزيف" (Robert & Joseph, 1995) لبحث الدليل على وجود التضخم في نتائج الطلاب. وحللت الدراسة نتائج بعض المدارس في خمس سنوات، وباستخدام نتائج اختبار الجامعة الأمريكية American College Test (ACT)، أظهرت الدراسة وجود تضخم في نتائج الطلاب في هذه الفترة، وأن ظاهرة التضخم موجودة بصورة حقيقية، ويجب الاهتمام بها ومعالجتها، أما " فرانسوا ودايسان " (Francois & Diane, 1995) فقد قاما بتحليل بيانات الالتحاق بجامعة أونتاريو Ontario للأعوام من (١٩٨٣) إلى (١٩٩٣) بوصفها دليلاً على تضخم الدرجات في المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج ارتفاعاً في درجات القبول، وخلُصت الدراسة إلى أن تضخم الدرجات يجب

تمييزه عن التغيرات التي تعكس العوامل الديموغرافية والعوامل المرتبطة بالميزانية.

وفي دراسة " روبرت " (Robert, 1995) حُللت نتائج طلاب الفرقة الأولى بجامعة ميسوري Missouri بالولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من (١٩٨٧) إلى (١٩٩٢) لمعرفة إذا ما كان هناك تضخم في الدرجات أم لا ، و حُللت بيانات الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني لـ (٢٣٠٦٤) طالبا بجامعة ميسوري ممن أجابوا على اختبارات الجامعة الأمريكية **ACT** ، وأظهرت النتائج ارتفاعاً في المتوسط العام في الفترة من ١٩٨٧ إلى ١٩٩٢ ، قابله ارتفاع مناظر في درجات الطلاب على اختبار الجامعة الأمريكية **ACT** في نفس الفترة ، وبالتالي لم تكن لظاهرة التضخم وجود ، ولم تتوقع الدراسة مثل هذه النتيجة.

وأجرى عبد الرحيم (١٩٩٥) ي دراسة عن الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت ، هدفت التعرف إلى أداء الطالب الجامعي والعوامل المؤثرة فيه ، كما هدفت إلى وضع نظام متابعة لتقويم أداء الطالب الجامعي لاستخدامه في نهاية كل عام دراسي ، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي تفوّق طلاب نظام الفصلين على طلاب نظام المقررات في الأداء العلمي الجامعي ، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح التشعيبات العلمية ، كما أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين نسبة الثانوية العامة والأداء العلمي الجامعي ، وكان من أهم ما أوصت به الدراسة رفع الحد الأدنى لنسبة القبول ، وإدراج اختبار القدرات الأساسية معياراً لقبول الطلاب في جامعة الكويت إلى جانب المعيار الأساسي وهو نسبة الثانوية العامة.

كما قام طه (١٩٩٥) بإجراء دراسة هدفت إلى مقارنة الأداء العلمي لطلاب مدارس نظام الفصلين ونظام المقررات في دولة الكويت ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن طلاب مدارس نظام الفصلين يتفوقون على أقرانهم من طلاب مدارس نظام المقررات في كل من المعدل العام ومعدل التخصص في جامعة الكويت ، كما أن طلاب نظام الفصلين يحتاجون إلى مدة أقصر للتخرج من الجامعة بالنسبة إلى أقرانهم من مدارس نظام المقررات.

وأجرى الخضر (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى التعرف على المتغيرات المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلاب علم النفس بجامعة الكويت ، ومن المتغيرات التي شملتها الدراسة : نسبة الثانوية العامة ، ونظام الثانوية العامة ، والتشعيب في الثانوية العامة ، والجنس ، والمستوى الاقتصادي ، ورغبة الطالب في دراسة علم النفس ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٥٥٥) طالباً وطالبة ، هم جميع طلبة وطالبات قسم علم النفس بجامعة الكويت المسجلين في الفصل الدراسي الأول ١٩٩٤ — ١٩٩٥ ،

وقد بينت النتائج أن هناك ارتباطاً ذو دلالة إحصائية بين نسبة الثانوية العامة، والمعدل العام، ومعدل التخصص لطلاب علم النفس بجامعة الكويت، كما أوضحت الدراسة تفوقاً جوهرياً لصالح الطالبات مقارنة بالطلبة بالنسبة للمعدل التراكمي ومعدل التخصص، بالإضافة إلى تفوق طلاب التشعيب العلمي في المعدل التراكمي ومعدل التخصص على طلاب التشعيب الأدبي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين طلاب نظام المقررات وطلاب نظام الفصلين في كل من المعدل التراكمي ومعدل التخصص في الجامعة.

وقام الثبيتي (١٩٩٦) بدراسة العلاقة بين درجات الثانوية العامة واختبار القبول وبين المعدل التراكمي لطلاب السنة الأولى بكلية المعلمين بالطائف، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين درجات الثانوية العامة واختبار القبول وبين المعدل التراكمي النهائي عند التخرج من الكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٥ طالباً من طلاب كلية المعلمين بالطائف في عام ١٤٠٩ هـ، وقد وجد الثبيتي أن درجات الثانوية العامة تعتبر أفضل المؤشرات التي يمكن استخدامها للتنبؤ بالأداء العلمي المستقبلي للطالب، حيث بلغت نسبة ما يمكن تفسيره من تباين في المعدل التراكمي للسنة الأولى ١٨٪ تقريباً عند استخدام نسبة الثانوية العامة معياراً للتنبؤ بالأداء المستقبلي للطالب، كما وجد أن الاعتماد على اختبارات القبول المكونة من عدة اختبارات جزئية غير متجانسة يؤدي إلى التحيز وعدم الدقة في عملية التنبؤ، حيث إن إضافة درجات اختبار القبول بوصفها متغيراً مستقلاً آخر أضاف مقداراً قليلاً لا يذكر وهو ٠.٠٠٦ إلى نسبة ما يفَسر من المعدل التراكمي، ولذلك فإن اختبارات القبول لم تضف أي معلومات مهمة يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرار قبول الطلاب في كلية المعلمين بالطائف.

وفي دراسة القسم التربوي للتعليم بعد الثانوي بكاليفورنيا تم تقدير المتوسطات العامة للتحصيل في الفترة من (١٩٨٣) إلى (١٩٨٦) و(١٩٩٠) وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتفاعا ملحوظا في متوسط المعدل العام للتحصيل (GPA) (California Postsecondary Education Commission, 1996).

ولقد بينت الدراسات التي أجريت في جامعة كاليفورنيا عام ١٩٩٧ أن ٣١.٥٪من الطلاب الجدد بالجامعة سجلوا تقديرات لا تقل عن (A) مرتين منذ (٣٠) عاماً مضت، وقد حصل ٣٠ ٪من الطلاب علي تقدير (B) في عام ١٩٩٠ ، وذكر مكتب التربية في الولايات المتحدة أن الطلاب الذين حصلوا علي تقديرات (C) و(D) وكذلك الطلاب الذين حصلوا علي تقديرات (A) في الجامعة انخفضت درجاتهم في اختبار الاستعداد الدراسي SAT بصورة ملحوظة في الآونة الأخيرة (U.S.A. Today, 1997).

وبحثت دراسة "داني" (Danny, 1997) تضخم الدرجات في جامعة برايم Brigham في الولايات المتحدة عن طريق المقارنة بين متوسط المعدل العام لتحصيل الطلاب GPA ودرجاتهم في اختبار الجامعة الأمريكية ACT، بالإضافة إلى تعرُّف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدرجات والتقديرات المختلفة للطلاب، وعلى الرغم من وجود ظاهرة تضخم الدرجات في الجامعة، فإن الدراسة بينت أن هذه الظاهرة لم تكن مشكلة عامة في الجامعة.

وهدفت دراسة عبد الفتاح (١٩٩٩) إلى تحديد مدى الصدق التنبؤي لبطارية الاستعدادات الأساسية بكليات الهندسة في جامعات القاهرة وحلوان والمنيا والإسكندرية في التنبؤ بنجاح الطلاب في كليات الهندسة، وقد طبقت الباحثة الدراسة على عينة قوامها ٦٨٦ طالباً وطالبة من كليات الهندسة في الجامعات السالف ذكرها، وتكونت بطارية الاستعدادات من اختبارات الاستعداد الميكانيكي، ويتضمن اختبار القدرة المكانية، واختبار الاستعداد الأكاديمي في العلوم والرياضيات، وهو مقتبس من الاختبار العالمي Graduate Record Examination (GRE) وذلك بعد ترجمته وتقنينه على عينة البحث، بالإضافة إلى اختبار الميل نحو الدراسة بكلية الهندسة. وقد وجدت الباحثة أن الارتباط بين نسبة الثانوية العامة ومستوى التحصيل في كليات الهندسة ضعيف نسبياً، حيث إن ٣٥٪ فقط من العينة أتموا دراستهم في فترة الخمس سنوات المقررة بنجاح، وعلى العكس من ذلك ظهر أن معاملات الارتباط بين مستوى الأداء على بطارية الاستعدادات ومستوى تحصيل الطلاب في كليات الهندسة تعتبر دالة إحصائياً، مما يوضح أهمية بطارية الاستعدادات في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة كليات الهندسة وطالباتها في الجامعات السابق ذكرها، ولذلك يمكن الاعتماد عليها بالإضافة إلى نتائج الثانوية العامة في انتقاء الطلاب وقبولهم في كليات الهندسة.

وقامت المهنا (٢٠٠٠) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات لمعرفة الجوانب السلبية والإيجابية في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت لكل من نظام الفصلين الدراسيين، ونظام المقررات، كما هدفت الدراسة إلى تعرّف لصعوبات التي تواجه تلك الأنظمة التعليمية، وطبقت أداة الدراسة (الاستبيان) على عينة قوامها ٢٢٧ من طلبة المرحلة الثانوية وطالباتها بنظاميها السابق ذكرهما، وكشفت نتائج الدراسة عن أهم المميزات الخاصة بنظام المقررات من وجهة نظر العينة وهي: إكساب الطالب صفة الاعتماد على النفس، وتعدد التشعيبات وفرصة الطالب في اختيار كل من: المقررات وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى قرب نظام

المقررات من نظام الجامعة، أما أهم عيوب نظام المقررات فكانت كالتالي: نظام المقررات أقل كفاءة من نظام الفصلين، وهروب بعض الطلاب من الساعات الدراسية، وعدم توفر الشعب الدراسية، وعدم تفهم بعض المعلمين لنظام المقررات.

أما مميزات نظام الفصلين – كما وضحتها المهنا – فكانت كالتالي: أن مستوى أداء طلاب نظام الفصلين في الجامعة أعلى من طلاب نظام المقررات، وتحقيق نظام الفصلين لمبدأ الفروق الفردية، والتزام الطلاب بحضور الحصص الدراسية، وتناسب المدة الزمنية للسنة الدراسية مع حجم المادة العلمية التي تغطيها المقررات الدراسية. أما أهم عيوب نظام الفصلين الدراسيين فكانت: الإحباط الشديد الذي يسببه الرسوب وإعادة السنة الدراسية كاملة، وطول اليوم المدرسي وبخاصة الشتوي، وعدم وجود حرية في اختيار المواد الدراسية، وصعوبة اختبارات الثانوية العامة.

كما قام "أرمسترونج" (Armstrong, 2000) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين اختبارات القبول والأداء العلمي للطلاب، فطبق اختبار القبول في مهارات اللغة الإنجليزية على عينة من الطلاب قوامها ٩٠ طالباً في بداية فصل الخريف، ومن ثم قُدم لأفراد العينة مقرر تمهيدي في اللغة الإنجليزية، وبعد انتهاء الفصل الدراسي طُبق اختبار بعدي على الطلاب أنفسهم، وقد وجد الباحث أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب في المقرر التمهيدي للغة الإنجليزية وبين درجاتهم في اختبار القبول، ومن ناحية أخرى فقد وجد الباحث علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات اختبارات القبول التي أعطيت للطلاب في أول الفصل الدراسي وبين درجاتهم في الاختبار البعدي الذي أعطي لهم في نهاية الفصل الدراسي.

وهدفت دراسة العمر (٢٠٠١) التي أجريت على عينة قوامها (٦٣٩) طالباً من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية إلى الكشف عن القوة التنبؤية لمعايير القبول في المتمثلة في: نسبة الثانوية العامة، واختبار القبول التحريري للتنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب، وبينت نتائج الدراسة أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أفضل المنبئات بالمعدل التراكمي، إذ استطاعت أن تفسر ما نسبته ٢٤٪ من التباين في معدلات طلاب المدن، و٣٣٪ بالنسبة لطلاب القرى، بينما بينت النتائج أن اختبار القبول يعتبر ضعيفاً في قدرته التنبؤية بنجاح الطالب، وبالتالي فإن نسبة الثانوية العامة تعتبر أفضل معايير القبول التي لها القدرة التنبؤية بنجاح الطالب، وأوصت الدراسة بالتوقف عن استخدام اختبار القبول التحريري الذي يطبق حاليا نظرا لضعفه الشديد في التنبؤ بنجاح الطالب، وبالتالي ضرورة العمل على بناء اختبارات قبول وتقنينها يشارك في إعدادها نخبة من المتخصصين في

المادة العلمية وفي القياس والتقويم.

وقد أجرى المخلافي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى بحث قدرة نسبة الثانوية العامة على التنبؤ بأداء الطالب في كليات التربية بجامعة صنعاء بجمهورية اليمن، وضم مجتمع الدراسة جميع طلاب كلية التربية المسجلين في العام الدراسي ١٩٩٥ - ١٩٩٦، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالباً وطالبةً، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين كل من: نسبة الثانوية العامة، والتخصص في الثانوية العامة، وبين المعدل العام الجامعي، كما بينت النتائج أن القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة في التخصصات العلمية أعلى من التخصصات الإنسانية.

وهدفت دراسة "بيجي" (Peggy, 2002) إلى بحث العلاقة بين نوع المدرسة الثانوية (حكومية، خاصة) والأداء العلمي الجامعي، واشتملت عينة الدراسة على ١٠ طلاب، و ٣٧ طالبة في مقرر مدخل إلى علم النفس بجامعة ميسوري بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبق استبيان مكونة من ١٥ سؤال يشتمل على الجوانب التالية: نظام الدراسة الثانوية (حكومية، خاصة)، والمعدل العام الجامعي، ونسبة الثانوية العامة، ودرجات اختبار الاستعداد الدراسي SAT، بالإضافة إلى عدد ساعات الدراسة اليومية، وبينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بحسب نوع المدرسة الثانوي (حكومي، خاص)، كما ظهر أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المعدل العام الجامعي وبين كل من: نتيجة اختبار الاستعداد الدراسي، ونسبة الثانوية العامة، وعدد ساعات الدراسة، وكانت العلاقة بين نسبة الثانوية العامة والمعدل العام الجامعي أقوى العلاقات الارتباطية.

وقد هدفت دراسة المقوشي (٢٠٠٢) إلى تحديد قدرة مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية في التنبؤ بأداء الطلاب والطالبات في الكليات العملية بجامعة الملك سعود، وتحديد نسبة الخطأ في قرار القبول، وقد وجد الباحث أن معامل القيمة التنبؤية للمعدل العام في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في هذه الكليات هي ٠.٥٩ ، أما معامل القيمة التنبؤية لمستوى التحصيل في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في الكليات العملية بجامعة الملك سعود فكانت ٠.٥٤ ، وهي معاملات ارتباط جيدة ، وقد توصل الباحث إلى إمكانية التنبؤ بأداء الطالب أو الطالبة في المرحلة الجامعية بمعرفة كل من المعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة البناي، وبلحاضي، والخولي (٢٠٠٤) التي طبقت على عينة قوامها (٣,٩٦٨) من طلاب جامعة قطر وطالباتها إلى الكشف عن مدى التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي (المتنبأ به) على ضوء كلٍ من المتغيرات التالية: المعيار الذي تتبعه جامعة قطر لقبول

الطلاب الملتحقين بها (نسبة الثانوية العامة)، وجنس الطالب، والجنسية، ونوع المدرسة (حكومية ، وأهلية ، وغير محددة)، والمعدل التراكمي، والساعات الدراسية، وبينت نتائج الدراسة أن نسبة الثانوية العامة لها الأثر الأكبر في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب بنسبة ٩١.٥٪ في تفسير التباين، يليه متغير جنس الطالب، وعدد ساعات الدراسة، حيث كانت نسبة هذين المتغيرين ٧٠.١٪ في تفسير التباين في المعدل التراكمي، أما المتغيرات التالية: الجنسية، والكلية، ونوع المدرسة الثانوية فقد كانت نسبتها ضعيفة جداً في تفسير التباين، والتنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب، حيث كانت نسبة تفسير التباين لهذه المتغيرات في المعدل التراكمي الجامعي ٠.٨٪.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات التي اهتمت بتقويم نتائج الطلاب في الجامعة أو المرحلة الثانوية ما يلي:

١ - أهمية البيانات المتعلقة بنتائج الطلاب في اختبارات الاستعدادات والقدرات في إجراء الدراسات التي تفيد في تقديم التغذية الراجعة التي يمكن الاستفادة من نتائجها في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وكان من أهم المحكات التي تستخدم في ذلك: نتائج اختبار الاستعداد الدراسي (SAT) ، واختبار الجامعة الأمريكية (ACT)، بالإضافة إلى اختبارات القبول التي تقدمها الجامعات المختلفة، وهي اختبارات يؤديها الطلاب للالتحاق بالكلية المناسبة بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية، وهي تكافئ اختبارات القدرات الأكاديمية التي يؤديها الطلاب للالتحاق بالكلية المناسبة بجامعة الكويت، التي تسهم في تحديد المستوى والتنبؤ بالأداء المستقبلي للطلاب، ، وتتضح أهمية تلك الاختبارات في الاستفادة من نتائجها في تقييم نتائج الطلاب في المرحلة الجامعية، ومن ثم تقويم نتائج هذه الاختبارات وبيان مدى دقتها.

٢ - أجمعت معظم الدراسات السابقة على أهمية درجات المرحلة الثانوية في التنبؤ بالتحصيل في المرحلة الجامعية، إلا أنها لم تكن العامل الوحيد الذي يمكن التنبؤ من خلاله بمستوى تحصيل الطلاب في الجامعة، بل هناك كانت عوامل أخرى غير ذلك مثل اختبارات القبول.

٣ - أكدت معظم الدراسات ضرورة عدم الاقتصار على معيار واحد عند اتخاذ قرار قبول الطلاب في مختلف التخصصات، بل دعت إلى العمل على التنويع في معايير القبول التي تهدف إلى الكشف عن قدرات الطالب وميوله واتجاهاته، مع الأخذ في الاعتبار إمكانات تلك الكليات واحتياجات المجتمع.

٤ - اتفق كثير من الدراسات على تبني

اختبارات قبول معدة إعداداً جيداً، بحيث يتم التحقق من صدقها وثباتها، وأن يشارك في إعداد الاختبارات نخبة من المختصين في المادة العلمية وفي القياس والتقويم.

٥ - تم الاستفادة من الدراسات السابقة في الاطلاع على بعض الأساليب الإحصائية المستخدمة في تقييم معايير قبول الطلاب في الجامعات في دول أخرى ومجتمعات مختلفة.

إجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة: استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

٢- أفراد الدراسة: تناولت هذه الدراسة جميع طلاب جامعة الكويت المقيدين في العام الدراسي (٢٠٠٣ -٢٠٠٤) بجميع كليات الجامعة من الدفعات الثلاثة: ١٩٩٩، و٢٠٠٠، و ٢٠٠١ فقط، ومنهم المنذرين، والمفصولين بسبب الإنذارات، والخريجين، ولم تشمل الدراسة الطلاب المنسحبين من الجامعة بإرادتهم لظروف خاصة أو الذين حولوا إلى معاهد وكليات أخرى، وغير المقيدين، كما أن هذه الدراسة اشتملت فقط على طلاب الجامعة خريجي الأنظمة الثانوية الستة المذكورة سابقاً في مقدمة الدراسة وفي حدودها، لأن الغالبية العظمى من طلاب جامعة الكويت هم خريجو تلك الأنظمة الستة، و بلغ حجم أفراد الدراسة ٨.٧٤٠ طالباً وطالبة، وجدول (١) يبين توزيع الطلاب حسب الجنسية، والجنس، ونظام الدراسة الثانوية، والكلية التي يدرس فيها الطالب.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد الدراسة بحسب الجنسية، والجنس، ونظام الدراسة الثانوية، والكلية التي يدرس فيها الطالب.

المتغير	حجم العينة	النسبة
الجنسية		
كويتي	٨٠١٩	٪٩١.٨
غير كويتي	٧٢١	٪٨,٢
المجموع	٨٧٤٠	٪١٠٠
الجنس		
أنثى	٦٢٩٥	٪٧٢,٠
ذكر	٢٤٤٥	٪٢٨,٠
المجموع	٨٧٤٠	٪١٠٠
نظام الدراسة الثانوية		
نظام المقررات	٦١٧٢	٪٧١,٦
نظام الفصلين	١٨٧٤	٪٢١,٧
التعليم الديني	١	٪١,٨

تابع الجدول رقم (١).

النسبة	حجم العينة	المتغير
النظام الأمريكي	٧٩	٠,٩٪
النظام البريطاني	١٨٩	٢,٢٪
مدارس خاصة عربية	١٤٧	١,٧٪
المجموع	٨٦١٩	١٠٠٪
الكلية		
	١١١١	١٢,٧
الآداب	١٥٦٨	١٧,٩
التربية	١٥٢	١,٧
الحقوق	٤٤٥	٥,١
الشريعة والدراسات	٨٦	١,٠
الإسلامية	٢٠٩٠	٢٣,٩
الطب	٤١٧	٤,٨
العلوم	١٠٢٨	١١,٨
العلوم الاجتماعية	٨	٠,١
العلوم الإدارية	١٢٩٠	١٤,٨
العلوم الطبية المساعدة	٤٦	٠,٥
والتمريض	٤٩٩	٥,٧
الهندسة والبترول		
طب الأسنان وصحة الفم		
مركز العلوم الطبية		
المجموع	٨٧٤٠	١٠٠٪

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد الدراسة بحسب الجنسية ونظام التعليم الثانوي

نظام التعليم الثانوي		الجنسية		المجموع
		كويتي	غير كويتي	
المقررات	العدد	٥٩٢٨	٢٤٤	٦١٧٢
	النسبة	٩٦.٠٪	٤.٠٪	١٠٠.٠٪
الفصلين	العدد	١٦٣٠	٢٤٤	١٨٧٤
	النسبة	٨٧.٠٪	١٣.٠٪	١٠٠.٠٪
التعليم الديني	العدد	١٣٠	٢٨	١٥٨
	النسبة	٨٢.٣٪	١٧.٧٪	١٠٠.٠٪
عربية خاصة	العدد	٣٩	١٠٨	١٤٧
	النسبة	٢٦.٥٪	٧٣.٥٪	١٠٠.٠٪
بريطانية	العدد	١٤٩	٤٠	١٨٩
	النسبة	٧٨.٨٪	٢١.٢٪	١٠٠.٠٪
أمريكية	العدد	٦٧	١٢	٧٩
	النسبة	٨٤.٨٪	١٥.٢٪	١٠٠.٠٪
المجموع	العدد	٧٩٤٣	٦٧٦	٨٦١٩
	النسبة	٩٢.٢٪	٧.٨٪	١٠٠.٠٪

يتضح من الجدولين (١) و(٢) ما يلي:

١ - تمثل الإناث ٧٢ ٪ من مجموع أفراد الدراسة، بينما يمثل الذكور ٢٨٪ من مجموع الطلاب.

٢ - يمثل طلاب كلية العلوم ٢٣.٩٪ ، وطلاب كلية التربية ١٧.٩٪، بينما يمثل طلاب كلية الهندسة والبترول ١٤.٨ من أفراد هذه الدراسة.

٣ - يمثل الطلاب خريجو نظام المقررات ٧١.٦٪ من مجموع أفراد الدراسة، بينما يمثل الطلاب خريجو نظام الفصلين ٢١.٧٪.

٤ - يمثل الكويتيون ٢٦.٥ ٪ من مجموع الطلاب من خريجي المدارس العربية الخاصة، و٩٦٪ من مجموع الطلاب خريجي نظام المقررات، و٨٧٪ من مجموع الطلاب خريجي نظام الفصلين، و٨٢.٣٪ من مجموع الطلاب خريجي التعليم الديني، و ٧٨.٨٪ من مجموع الطلاب خريجي النظام البريطاني، و٨٤.٨ ٪ من مجموع الطلاب خريجي النظام الأمريكي.

٥ - يتضح أن الغالبية العظمى لطلاب جامعة الكويت من خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة هم من الجنسية الكويتية فيما عدا الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة فالغالبية العظمى لهذه الفئة من الطلاب غير الكويتيين.

٣- متغيرات الدراسة

١ - المتغيرات الديمغرافية مثل: الجنس، والجنسية، ونظام التعليم الثانوي، والكلية.

٢ - درجات الطلبة والطالبات في اختبارات القدرات في الرياضيات، والكيمياء، واللغة الإنجليزية.

٣ - المعدل العام الجامعي.

٤ - المعدل المكافئ وهو مزيج من نسبة الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات.

٤- المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

١ - المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٢ - تحليل التباين أحادي الاتجاه.

٣ - اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

٤ - معاملات الارتباط.

٥ - تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

٦ - اختبار كا^2 لدلالة الفروق بين التكرارات.

وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS/PC الإصدار الثالث عشر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١- الإجابة عن السؤال الأول: " هل يختلف مستوى الأداء في اختبارات القدرات الأكاديمية (لغة انجليزية، ورياضيات، وكيمياء) باختلاف نظام المدرسة الثانوية ؟

استُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار "شيفيه" للإجابة عن هذا السؤال، والجداول (٣-٥) توضح النتائج.

الجدول رقم (٣). المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) لأداء الطلاب خريجي أنظمة الثانوية المختلفة في اختبارات القدرات الأكاديمية (لغة إنجليزية، ورياضيات، وكيمياء) مع ترتيب المجموعات ترتيباً تنازلياً.

نوع الاختبار	نظام التعليم الثانوي	العدد	م	ع
اللغة الإنجليزية	النظام الأمريكي	٤٨	٨٩.٥٦	٧.٨٥
	النظام البريطاني	١٢٢	٨٨.٢٦	٧.٣٣
	المدارس الخاصة العربية	١١٤	٧١.٩٨	١٦.٣٠
	نظام الفصلين	١٥٠٥	٥١.٨٩	١٧.٠٦
	نظام المقررات	٤٩٢٦	٥٠.٨٩	١٧.٠٦
	التعليم الديني❖	٨٦	٣٧.١٦	١٧.٣١
الرياضيات	المدارس العربية الخاصة	٧٢	٦٨.٥٧	١٥.٦٢
	النظام البريطاني	٧٩	٦٠.٢٣	١٧.٢٠
	النظام الأمريكي	٢٤	٥٨.٨٨	١٦.٦٩
	نظام الفصلين	٥٤٠	٥٦.٩٩	١٥.٣٨
	نظام المقررات	١٠٥٨	٥٢.٢٠	١٥.٠٤
الكيمياء	المدارس العربية الخاصة	٦٥	٨٣.٠٨	١١.٦١
	النظام البريطاني	٥٩	٧٥.٨٠	١٤.٠٨
	نظام الفصلين	٤٥٦	٧٤.٠٦	١٣.٠٧
	النظام الأمريكي	٢٤	٦٨.٦٧	١٦.٢٠
	نظام المقررات	٨٢٧	٦٨.٢٢	١٤.٧٢

❖ تضم فروع التعليم الديني التخصصات الأدبية فقط، ولذلك فإن خريجي المعهد الديني يلتحقون في الجامعة بتخصصات تتطلب فقط اجتياز اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية، ولا تتطلب اختبارات القدرات في كل من: الرياضيات والكيمياء.

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في مستوى أداء الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية (لغة إنجليزية، ورياضيات، وكيمياء) بحسب الأنظمة الثانوية المختلفة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
نتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية	التباين بين المجموعات	٢٩٨٤٠٧.٧٠	٥	٥٩٦٨١.٥	٢٠٦.٦٠	٠.٠٠١	٠.١٣
	التباين داخل المجموعات	١٩٦٣٣٥٤.٠٠	٦٧٩٥	٢٨٨.٩٤			
	المجموع	٢٢٦١٧٦١.٧٠	٦٨٠٠				
نتيجة اختبار القدرات في الرياضيات	التباين بين المجموعات	٢٦١٢٤.٥٦	٤	٦٥٣١.١٤	٢٧.٩٠	٠.٠٠١	٠.٠٦
	التباين داخل المجموعات	٤١٣٣٨٧.١٧	١٧٦٨	٢٣٣.٨٢			
	المجموع	٤٣٩٥١١.٣٩	١٧٧٢				
نتيجة اختبار القدرات في الكيمياء	التباين بين المجموعات	٢١٦٣٦.٣٩	٤	٥٤٠٩.١	٢٧.٣٠	٠.٠٠١	٠.٠٧
	التباين داخل المجموعات	٢٨٢٨٨٢.٦١	١٤٢٦	١٩٨.٤			
	المجموع	٣٠٤٥١٨.٩٩	١٤٣٠				

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أداء الطلاب في اختبارات القدرات الأكاديمية (لغة إنجليزية، ورياضيات، وكيمياء) بحسب نظام المدرسة الثانوية، كما يوضح جدول (٤) مربع إيتا (η^2) بوصفه مؤشراً لحجم التأثير **Effect Size** للعلاقة بين نظام التعليم الثانوي ونتائج اختبارات القدرات، وكانت قيم (η^2) كما يلي: ٠.١٣، و٠.٠٦، و٠.٠٧ لاختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية،

والرياضيات، والكيمياء على التوالي، وقد بين "كوهن" **(Cohen, 1988)** مستويات (η^2) المختلفة وقوة حجم التأثير (d) المقابل لها، فكانت كما يلي:

(١) η^2 = ٠,٠١ تعادل (d) = ٠,٢، وهو حجم تأثير ضعيف.

(٢) η^2 = ٠,٠٦ تعادل (d) = ٠,٥، وهو حجم تأثير متوسط.

(٣) η^2 = ٠,١٣ تعادل (d) = ٠,٨، وهو حجم تأثير كبير.

ويمكن إيجاد قيمة حجم التأثير (d) من (η^2) عن طريق المعادلة التالية:

حجم التأثير (d) = $\dfrac{2 \times \sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1 - \eta^2}}$

ويتضح - بالاستعانة بجدول (٤)، واستخدام معادلة (η^2) - أن حجم التأثير (d) للعلاقة بين نظام التعليم الثانوي ونتائج اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والكيمياء هي: ٠,٨ (حجم أثر كبير)، و ٠,٥ (حجم أثر متوسط)، و٠,٦ (حجم أثر متوسط) على الترتيب، وتعد كلها قيماً مقبولة في مجال تطبيق الدراسات الإحصائية في العلوم الإنسانية، فقد قام كل من: "هاس، ووشتر، وسولومون" بقياس حجم التأثير لمجموعة من البحوث المنشورة في مجلة الإرشاد النفسي للأعوام ١٩٧٠- ١٩٧٩، ووجدوا أن وسيط حجم التأثير (η^2) لهذه الأعوام للدراسات المنشورة في هذه المجلة على مر الأعوام التسعة هي حوالي: ٠,٠٨، مما يوضح أن هذه القيمة لحجم التأثير تعد قيمة مقبولة في البحوث في المجالات الإنسانية (Haase, Waechter, & Solomon, 1982).

ولتحديد اتجاه الفروق في متوسطات اختبارات القدرات بحسب نظام التعليم الثانوي استخدم اختبار "شيفيه"، الجدول رقم (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

ويتضح من الجداول رقم (٣-٥) ما يلي:

١- بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الأداء في اختبارات القدرات للغة الإنجليزية بين طلاب مختلف أنظمة الثانوية، فيما عدا الفروق بين طلاب نظام المقررات وطلاب نظام الفصلين في جانب، والنظام الأمريكي والنظام البريطاني في الجانب الآخر.

٢- تفوق الطلاب خريجو النظام الأمريكي في اختبارات القدرات للغة الإنجليزية، يليهم في المرتبة الثانية طلاب النظام البريطاني، ثم خريجو المدارس العربية الخاصة، ثم خريجو نظام الفصلين، ثم خريجو المقررات، وأخيرا خريجو التعليم الديني، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة لأثر نظام المدرسة الثانوية في مستوى أداء الطلاب في اختبارات القدرات الأكاديمية (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والكيمياء).

نتيجة اختبار القدرات	نظام التعليم (أ)	نظام التعليم (ب)	الفروق بين المتوسطات (ب-أ)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
نتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية	مقررات	فصلين	- ١.٠١	٠.٥٠	-
		تعليم ديني	١٣.٧٢	١.٨٥	٠.٠٠١
		عربية خاصة	- ١٣.٧٢	١.٦١	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٣٧.٣٨	١.٥٦	٠.٠٠١
		أمريكي	- ٣٨.٦٨	٢.٤٧	٠.٠٠١
	فصلين	تعليم ديني	١٤.٧٣	١.٨٨	٠.٠٠١
		عربية خاصة	- ٢٠.٠٩	١.٦٥	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٣٦.٣٧	١.٦٠	٠.٠٠١
		أمريكي	- ٣٧.٦٨	٢.٤٩	٠.٠٠١
	تعليم ديني	عربية خاصة	- ٣٤.٨٢	٢.٤٣	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٥١.١٠	٢.٣٩	٠.٠٠١
		أمريكي	- ٥٢.٤١	٣.٠٦	٠.٠٠١
	عربية خاصة	بريطاني	- ١٦.٢٨	٢.٢١	٠.٠٠١
		أمريكي	- ١٧.٥٩	٢.٩٢	٠.٠٠١
	بريطاني	أمريكي	- ١.٣١	٢.٩٠	-
نتيجة اختبار القدرات في الرياضيات	مقررات	فصلين	- ٤.٧٩	.٨١	٠.٠٠١
		عربية خاصة	- ١٦.٣٧	١.٨٦	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٨.٠٣	١.٧٨	٠.٠٠١
		أمريكي	- ٦.٦٨	٣.١٦	-
	فصلين	عربية خاصة	- ١١.٥٨	١.٩٢	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٣.٢٤	١.٨٤	-
		أمريكي	- ١.٨٩	٣.١٩	-

تابع الجدول رقم (٥).

نتيجة اختبار القدرات	نظام التعليم (أ)	نظام التعليم (ب)	الفروق بين المتوسطات (ب-أ)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	عربية خاصة	بريطاني	٨.٣٤	٢.٤٩	.٠٣
		أمريكي	٩.٦٩	٣.٦٠	-
	بريطاني	أمريكي	١٣٥	٣.٥٦	.٩٩٨
نتيجة اختبار القدرات في الكيمياء	مقررات	فصلين	- ٥.٨٤	.٨٢	٠.٠٠١
		عربية خاصة	- ١٤.٨٦	١.٨١	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٧.٥٨	١.٩٠	٠.٠٣
		أمريكي	٠.٤٥	٢.٩٢	-
	فصلين	عربية خاصة	- ٩.٠٢	١.٨٧	٠.٠٠١
		بريطاني	- ١.٧٤	١.٩٥	-
		أمريكي	٥.٣٩	٢.٩٥	-
	عربية خاصة	بريطاني	٧.٢٨	٢.٥٣	-
		أمريكي	١٤.٤١	٣.٣٦	٠.٠٠١
	بريطاني	أمريكي	٧.١٣	٣.٤١	-

٣- يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء في اختبارات الرياضيات بين طلاب نظام المقررات وكل من طلاب نظام الفصلين، وطلاب المدارس العربية الخاصة، وطلاب النظام البريطاني، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين طلاب نظام الفصلين وطلاب المدارس العربية الخاصة، وكذلك وجود فروق دالة بين طلاب المدارس العربية الخاصة وطلاب النظام البريطاني.

٤- بالنسبة للأداء في اختبارات القدرات للرياضيات فقد تفوق الطلاب خريجو المدارس العربية الخاصة، ثم جاء في المرتبة الثانية طلاب النظام البريطاني، ثم خريجو النظام الأمريكي، ثم خريجو نظام الفصلين، وأخيرا خريجو المقررات، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

٥- هناك فروق دالة إحصائيا في الأداء في اختبارات القدرات في الكيمياء بين طلاب نظام المقررات وكل من طلاب نظام الفصلين، وطلاب المدارس العربية

الخاصة، وطلاب النظام البريطاني، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين طلاب نظام الفصلين وطلاب المدارس العربية الخاصة، وكذلك وجود فروق دالة بين طلاب المدارس العربية الخاصة وطلاب النظام الأمريكي.

٦- تفوق الطلاب خريجو المدارس العربية الخاصة في اختبارات القدرات للكيمياء، ثم جاء في المرتبة الثانية طلاب النظام البريطاني، ثم خريجو نظام الفصلين، ثم خريجو النظام الأمريكي، وأخيرا خريجو المقررات، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول

يتضح من خلال الإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة أن مستوى أداء الطلاب خريجي النظام الأمريكي والبريطاني هو الأفضل بين الأنظمة الثانوية في اختبار القدرات للغة الإنجليزية، كما أن الفروق في الأداء في اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية بين خريجي هذين النظامين وبقية الأنظمة فروق دالة إحصائيا ولصالح نظامي التعليم الأمريكي والبريطاني، وهذه النتيجة لها مبرراتها العائدة إلى أن اللغة الأساسية المستخدمة في هذه المدارس هي اللغة الإنجليزية، فطلاب النظام الأمريكي والبريطاني يدرسون جميع مقرراتهم الدراسية الأساسية والفرعية باللغة الإنجليزية. ويأتي في المرتبة الثانية طلاب المدارس العربية الخاصة، كذلك يتضح أن أداء طلاب التعليم الديني يعتبر الأقل في اختبارات القدرات الأكاديمية للغة الإنجليزية مقارنة بطلاب الأنظمة الثانوية الأخرى، وقد تعود تلك النتيجة أيضاً إلى طبيعة الدراسة في مدارس التعليم الديني المعتمدة على التعمق في العلوم الشرعية بجميع فروعها، ويترتب على ذلك أن ممارسة الطلاب للغة الإنجليزية نادرة.

أما مستوى أداء الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة فقد كان الأفضل من بين باقي طلاب الأنظمة الثانوية في اختبارات القدرات الأكاديمية (رياضيات، وكيمياء)، كما أن الفروق بين خريجي هذا النظام وبقية الأنظمة فروق دالة إحصائيا ولصالح نظام الثانوية العربية الخاصة في اختبارات القدرات الأكاديمية في الرياضيات والكيمياء، وقد ترجع هذه النتيجة إلى مستوى التنافس العالي بين طلاب المدارس الخاصة العربية، فمن المعروف في دولة الكويت أن أوائل الثانوية العامة سنوياً هم خريجو المدارس الخاصة العربية، كما أن أغلب طلاب هذه المدارس من فئة غير الكويتيين، وقد خلصت العديد من الدراسات – منها هذه الدراسة – تفوق غير الكويتيين على الكويتيين في الأداء العلمي (انظر: عبد الرحيم، ١٩٩٥؛ طه، ١٩٩٥)، ويأتي في المرتبة الثانية بعد طلاب نظام الثانوية العربية الخاصة طلاب النظام البريطاني، حيث يعد أداؤهم في اختبارات القدرات الأكاديمية في الرياضيات والكيمياء الأعلى مقارنة بطلاب

باقي الأنظمة الثانوية بعد طلاب المدارس الخاصة العربية، وربما يعود ذلك إلى قوة المنهج البريطاني الذي يكون فيه التنافس بين الطلاب في شهادة الثانوية البريطانية IGCSE على مستوى عالمي، حيث تطبق هذه الاختبارات بشكل موحد لجميع المدارس البريطانية – ومنها المدارس البريطانية في دولة الكويت – على مستوى العالم وتصحح في بريطانيا، ولذلك يحتاج الطلاب إلى استعداد جيد ليتمكنوا من النجاح في هذه الاختبارات ويحصلوا على الشهادة الثانوية البريطانية IGCSE.

كذلك يتضح أن نظام الثانوية مقررات أقل أنظمة الثانوية بالنسبة لمستوى الأداء في اختبارات القدرات الأكاديمية (رياضيات، وكيمياء)، كما أن الفروق في الأداء بين طلاب هذا النظام وطلاب الأنظمة الأخرى دالة إحصائياً ولصالح طلاب الأنظمة الأخرى، فيما عدا الفروق في الأداء بين طلاب نظام المقررات وطلاب النظام الأمريكي فلم تكن دالة إحصائياً، إلا أن متوسط أداء الطلاب من خريجي النظام الأمريكي كان أعلى من متوسط أداء طلاب نظام المقررات في اختبارات القدرات الأكاديمية (الرياضيات، والكيمياء)، كما يتضح من الجدول رقم (٥)، وقد أثبتت دراسات عدة ضعف المستوى التحصيلي للطلاب خريجي نظام المقررات مقارنة بمستوى خريجي باقي الأنظمة الثانوية، بسبب السلبيات التي ذكرت سابقاً في هذه الدراسة (انظر: شريف، ١٩٨٨؛ وعبد الرحيم، ١٩٩٥؛ وطه، ١٩٩٥؛ والمهنا، ٢٠٠٠).

٢- الإجابة عن السؤال الثاني: "هل يختلف المعدل العام الجامعي باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

استخُدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار "شيفيه" للإجابة عن السؤال الثاني، والجداول (٦-٨) توضح النتائج.

الجدول رقم (٦). المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) للمعدل العام في الجامعة بالنسبة لنوع الثانوية في ترتيب تنازلي.

نظام التعليم	العدد	م	ع
المدارس الخاصة العربية	١٤٧	٣.١	.٧٣
التعليم الديني	١٥٨	٢.٩	.٦٣
النظام الأمريكي	٧٩	٢.٩	.٦٩
النظام البريطاني	١٨٩	٢.٧	.٧٢
نظام الفصلين	١٨٧٤	٢.٧	.٦٢
نظام المقررات	٦١٧٢	٢.٤	.٦٦

ويتضح من جدول (٦) أن متوسط المعدل العام للطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة هو الأعلى. يليهم طلاب التعليم الديني.

الجدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في المعدل العام لطلاب جامعة الكويت بحسب الأنظمة الثانوية المختلفة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التباين بين المجموعات	٢٢٣.٣	٥	٤٤.٧	١٠٣.٩	.٠٠١	٠.٠٦
التبـــاين داخـــل المجموعات	٣٧٠١.٦	٨٦١٣	.٤٣			
المجموع	٣٩٢٤.٩	٨٦١٨				

يتـضح مـن تحليـل التبـاين في الجـدول رقـم (٧) اختلاف المعدل العام باختلاف نظام الدراسة في المدرسة الثانوية بمستوى دال إحصائياً، كما يوضح الجدول رقم (٧) مربع إيتا الذي يعد مؤشراً لحجم التأثير Effect Sizeللعلاقة بين نظام التعليم الثانوي والمعدل العام الجامعي، وتبعاً لما أورده "كوهن" (Cohen, 1988) بالنسبة لمستويات حجم التأثير المختلفة، ومدى قوّتها، فإن حجم التأثير للعلاقة بين نظام التعليم الثانوي والمعدل العام الجامعي كما يبين جدول (٧) يعد متوسطاً (مربع إيتا = ٠.٠٦)، وهي قيمة يقابلها ٠.٥ لحجم التأثير (d)، ولمعرفة اتجاه الفروق في متوسطات المعدل العام الجامعي بحسب نظام التعليم الثانوي استخدم اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة وجدول (٨) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة لأثر نظام المدرسة الثانوية في المعدل العام للطلاب.

نظام التعليم الثانوي (أ)	نظام التعليم الثانوي (ب)	الفروق في المتوسطات (ب-أ)	مستوى الدلالة
مقررات	نظام فصلين	- ٠.٣٠	-
	تعليم ديني	- ٠.٤٨	.٠٠١
	عربية خاصة	- ٠.٦٧	.٠٠١
	بريطانية	- ٠.٢٦	.٠٠١
	أمريكية	- ٠.٤٤	.٠٠١

تابع الجدول رقم (٨).

نظام التعليم الثانوي (أ)	نظام التعليم الثانوي (ب)	الفروق في المتوسطات (ب-أ)	مستوى الدلالة
نظام فصلين	تعليم ديني	- ٠.١٨	-
	عربية خاصة	- ٠.٣٧	٠.٠٠١
	بريطانية	٠.٠٥	-
	أمريكية	- ٠.١٤	-
تعليم ديني	عربية خاصة	- ٠.١٩	-
	بريطانية	٠.٢٣	-
	أمريكية	٠.٠٤	-
عربية خاصة	بريطانية	٠.٤٢	٠.٠٠١
	أمريكية	٠.٢٣	-
بريطانية	أمريكية	- ٠.١٩	-

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين الطلاب خريجي النظام الأمريكي والطلاب خريجي نظام المقررات لصالح الطلاب خريجي النظام الأمريكي.

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين الطلاب خريجي النظام البريطاني والطلاب خريجي نظام المقررات لصالح الطلاب خريجي النظام البريطاني.

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين طلاب نظام الفصلين والطلاب خريجي نظام المقررات لصالح طلاب نظام الفصلين.

٤- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين طلاب الثانوية العربية الخاصة والطلاب خريجي نظام المقررات طلاب الثانوية العربية الخاصة.

٥- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين طلاب التعليم الديني والطلاب خريجي نظام المقررات لصالح طلاب التعليم الديني.

٦- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين طلاب نظام الفصلين والطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة لصالح الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة.

٧- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين الطلاب خريجي النظام البريطاني والطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة لصالح الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

يتضح أن متوسط المعدل العام الجامعي للطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة (م= ٣.١) أعلى من متوسطات طلاب الأنظمة الأخرى، كما أن الفروق بين أداء خريجي هذا النظام والأنظمة الأخرى دالة إحصائياً، فيما عدا الفروق بين أداء الطلاب خريجي هذا النظام وبين أداء الطلاب خريجي كل من النظام الأمريكي والتعليم الديني فلم تكن دالة إحصائياً.

كما يتضح أن متوسط المعدل العام للطلاب خريجي نظام المقررات أقل - بصورة دالة إحصائياً — من متوسطات المعدل العام الجامعي لطلاب الأنظمة الثانوية الأخرى.

التحقق من افتراضات تحليل الانحدار

قبل الإجابة عن السؤال الثالث الذي يتطلب استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي، فمن الضروري بيان مدى تحقق الافتراضات المتعلقة باستخدام هذا التحليل، حدد عدد من المصادر في علم الإحصاء (نجيب، والرفاعي، ٢٠٠٦، ص ٣٥٦؛ Stevens, 1995, p. 93) أهم الافتراضات التي يجب أن يحققها نموذج الانحدار المتعدد التدريجي وهي كالتالي:

١- استقلالية البواقي Independence of Residuals، وعدم ارتباطها معاً ارتباطاً ذاتياً Autocorrelation، وقد استخدم اختبار Durbin-Watson للتحقق من استقلالية البواقي Residuals، وأسفرت نتيجة هذا الاختبار عن قيمة مساوية ١.٨٤، وهي قيمة مقاربة ل ٢، وتدل هذه القيمة على وجود استقلالية للبواقي، ومن ثم يتبين تحقق هذا الافتراض (Stevens, 1995, p. 94).

٢- وجود علاقة خطية Linearity بين المتغيرات المنبئة (Predictors) والمتغير المتنبأ به، ولاختبار صحة هذا الافتراض حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات المنبئة وهي: نسبة الثانوية العامة، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، ونتيجة اختبار القدرات في الرياضيات،

الجدول رقم (٩). معاملات ارتباط بيرسون بين المعدل العام الجامعي وبقية متغيرات الدراسة.

المتغيرات	معامل الارتباط
نسبة الثانوية العامة	٠,٦١**
نتائج اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية	٠,٣٤*
نتائج اختبار القدرات في الرياضيات	٠,٤١*
نتائج اختبار القدرات في الكيمياء	٠,٣١*

❖ معامل ارتباط بيرسون دال عند مستوى ٠.٠٥

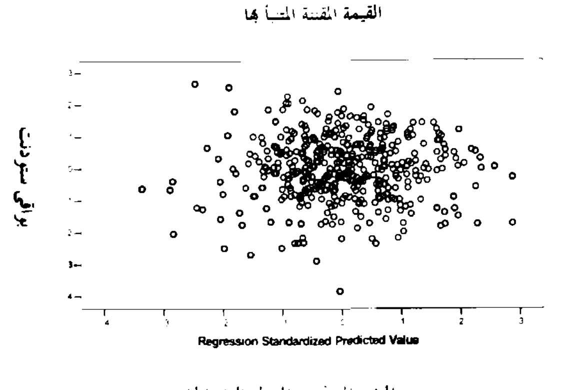
❖❖ معامل ارتباط بيرسون دال عند مستوى ٠.٠١

ونتيجة اختبار القدرات في الكيمياء، وبين المتغير المتنبأ به: وهو المعدل العام الجامعي. ويوضح جدول (٩) معاملات الارتباط بين المتغيرات المنبئة والمتغير المتنبأ به (المعدل العام الجامعي).

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المعدل العام الجامعي ارتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً مع جميع المتغيرات المنبئة، مما يدل على تحقق الافتراض الأول بوجود علاقة خطية بين المتغيرات المنبئة والمتغير المتنبأ به.

٣- التوزيع الاعتدالي Normality للمتغير المتنبأ به لكل مستوى من مستويات المتغيرات المنبئة، والتوزيع الاعتدالي للبواقي Residuals، ولاختبار صحة هذا الافتراض استخدم اختبار التوزيع الاعتدالي "كولموجروف – سميرنوف" Kolmogorov-Smirnov لكل من المتغير المنبئ، والبواقي، وأسفرت نتائج هذا الاختبار عن قيمة مساوية 0.03، بمستوى دلالة مساوي 0.08 للمتغير المتنبأ به، وقيمة مساوية 0.03، بمستوى دلالة مساوي ٠.٢ لكل من: البواقي غير المقننة Unstandardized Residual و البواقي المقننة Standardized Residual، وهذا يدل على أن هذه المتغيرات تتبع التوزيع الاعتدالي، مما يؤكد تحقق الافتراض الثالث.

٤- تجانس التباين homoescedasticity في المتغير المتنبأ به عند جميع مستويات المتغيرات المنبئة، كما أن البواقي لها تباين ثابت لا يعتمد على قيم المتغيرات المنبئة، والشكل رقم (١) يبين العلاقة بين بواقي "ستودنت" Studentized Residual، والقيمة المقننة المتنبأ بها Standardized Predicted Value .



الشكل رقم (١).

ويتضح من الشكل رقم (١) أن تباين البواقي يتمركز حول الصفر، مما يؤكد تحقق الافتراض الرابع، وهو تجانس التباين للمتغير المتنبأ به عند جميع مستويات المتغيرات المنبئة.

٥- ألا تكون الارتباطات للمتغيرات المنبئة معاً ارتباطات مرتفعة، بحيث تتولد مشكلة الارتباط الخطي المتعدد Multicollinearity، ولتشخيص الارتباط الخطي المتعدد استُخدمت معاملات تضخم التباين Variance Inflation (VIF)، وكانت قيم هذه المعاملات كالتالي: نسبة الثانوية العامة = ١.٠٣، ونتيجة اختبار القدرات في الرياضيات = ١.٠٣، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة

الإنجليزية = ١.٠٢ ، ونتيجة اختبار القدرات في الكيمياء = ١.٠٥ ، والجنس = ١.٠٢ ، والجنسية = ١.٠٤ ، وهي كلها قيم قريبة من ١ ، وتدل على نجاح النموذج المستخدم في الانحدار وعدم وجود مشكلة الارتباط الخطي المتعدد (Stevens, 1995, p. 96).

٣- الإجابة عن السؤال الثالث: " هل يمكن التنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة من خلال الجنس، والجنسية، ونسبة الثانوية العامة، ونتائج اختبارات القدرات بالنسبة للكليات العملية والكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ لطلاب كل نظام من الأنظمة الثانوية؟

أولاً- التنبؤ بأداء طلاب الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ:

١- استُخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي من خلال الخطوات التالية:

٢- استُخدم في هذا التحليل بيانات الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ وهي: كلية الآداب، وكلية التربية (تخصصات أدبية)، وكلية العلوم الاجتماعية، وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكلية الحقوق.

٣- استُخدم تحليل الانحدار لكل نظام ثانوي من الأنظمة الثانوية الستة: مقررات، وفصلين، وتعليم ديني، وعربية خاصة، وأمريكي، وبريطاني على حدة.

٤- أُدخلت المتغيرات (المنبئات) التالية: نسبة الثانوية العامة، والجنس، والجنسية، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية للتنبؤ بالمتغير (المتنبأ به) المعدل العام في الجامعة.

٥- ويبين الجدول رقم (١٠) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٠). نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمتغير المعدل العام لطلاب الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ (ن=٢٧٧٣).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	ر² R^2	"ت"	مستوى الدلالة
	١- نسبة الثانوية	٠.٠٥	٠.٤٨	٠.٠٠٢	٠.٢٣	٢٠.٩٥	٠.٠٠١
	الثابت	- ١.٤٢		٠.١٩		٧.٤٤	٠.٠٠١
نظام المقررات	١-نسبة الثانوية	٠.٠٥	٠.٤٩	٠.٠٠٢		٢١.٢٤	٠.٠٠١
	٢- الجنس	٠.١١	٠.٠٧	٠.٠٤	٠.٢٣	٣.١٠	٠.٠٠٢
	الثابت	- ١.٥٢		٠.١٩		٧.٨٨	٠.٠٠١

تابع الجدول رقم (١٠).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	ر² R^2	"ت"	مستوى الدلالة
نظام الفصلين	١- نسبة الثانوية	٠,٠٥	٠,٤٢	٠,٠١	٠,١٨	١٠,٠٠	٠,٠٠١
	الثابت	- ١,١٥		٠,٤٠		٢,٨٧	٠,٠٠٤
التعليم الديني	١-نسبة الثانوية	٠,٠٤	٠,٤٢	٠,٠١	٠,١٨	٤,٢٨	٠,٠٠١
	الثابت	- ٠,٣٩		٠,٧٧		٠,٥٠	-
المدارس الخاصة العربية	١- نسبة الثانوية	٠,١٠	٠,٧٨	٠,٠٢	٠,٦١	٥,٥٩	٠,٠٠١
	الثابت	- ٥,١٧		١,٤٦		٣,٥٤	٠,٠٠٢
النظام البريطاني	١- نسبة الثانوية	٠,٠٢	٠,٨٣	٠,٠١	٠,٦٩	٤,٧٧	٠,٠٠١
	الثابت	١,٥٥		٠,٣٥		٤,٤٩	٠,٠٠١
النظام الأمريكي	١-نسبة الثانوية	٠,٠٦	٠,٦٩	٠,٠١	٠,٤٦	٤,٧٠	٠,٠٠١
	الثابت	- ٢,٢٠		١,١٠		٢,٠٢	-

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

١ - أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أقوى المتغيرات المنبئة بالمعدل العام في الجامعة وأهمها لخريجي جميع الأنظمة الثانوية الستة.

٢ - أسهم متغير الجنس في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي نظام المقررات فقط.

٣ - لم يكن للجنسية أو اختبار القدرات للغة الإنجليزية أي دور للتنبؤ بالمعدل العام للطالب الجامعي في الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل العام بالنسبة لخريجي جميع الأنظمة التعليمية الثانوية.

٤ - يمكن كتابة معادلة الانحدار الخاصة بطلاب جامعة الكويت في الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ لخريجي الأنظمة الثانوية المختلفة اعتماداً على الجدول رقم (١٠) كما يلي:

أ) نظام المقررات: المعدل العام= - ١,٥٢ + ٠,٤٩ × نسبة الثانوية العامة + ٠,٠٧١ × الجنس.

ب) نظام الفصلين: المعدل العام = - ١,١٥ + ٠,٠٥ × نسبة الثانوية العامة.

ج) التعليم الديني: المعدل العام = - ٠,٣٩ + ٠,٠٤ × نسبة الثانوية العامة.

د) المدارس الخاصة العربية: المعدل العام = - ٥.١٧ + ٠.١٠ × نسبة الثانوية العامة.

هـ) النظام البريطاني: المعدل العام = ١.٥٥ + ٠.٠٢ × نسبة الثانوية العامة.

و) النظام الأمريكي: المعدل العام = - ٢.٢٠ + ٦0.0 × نسبة الثانوية العامة.

٥ - حُسبت قيم القوة التنبؤية (ر^{٢}) لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية المختلفة كل على حدة فكانت كالتالي:

أ) نظام المقررات: (ر^{٢}) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٣، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٣٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، ولم يرفع إضافة الجنس بوصفه متغيراً منبئاً بالمعدل العام من قيمة ر^{٢} بل بقيت قيمة ر^{٢} ثابتة.

ب) نظام الفصلين: (ر^{٢}) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠،١٨، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ١٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ج) التعليم الديني: (ر^{٢}) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.١٨، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ١٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

د) المدارس الخاصة العربية: (ر^{٢}) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٦١، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٦١٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

هـ) النظام البريطاني: (ر^{٢}) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٦٩، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٦٩٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

و) النظام الأمريكي: (ر^{٢}) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٤٦، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٤٦٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

٦ - وبملاحظة القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية الستة نجد أن (ر^{٢}) لنسبة الثانوية العامة كانت ضعيفة في كل من نظام المقررات، والتعليم الديني، ونظام الفصلين، بينما كانت القوة التنبؤية قوية نوعاً ما للنظام البريطاني، والنظام الأمريكي، ونظام المدارس العربية الخاصة.

ثانياً- التنبؤ بأداء طلاب الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ

استُخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي من خلال الخطوات التالية:

١- استُخدم في هذا التحليل بيانات الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ وهي: كلية العلوم، وكلية التربية (تخصصات علمية).

٢- استُخدم تحليل الانحدار لكل نظام ثانوي من الأنظمة الثانوية الستة: مقررات، وفصلين، وتعليم ديني، وعربية خاصة، وأمريكي، وبريطاني على حدة.

٣- أُدخلت المتغيرات (المنبئات) التالية: نسبة الثانوية العامة، والجنس، والجنسية، ونتائج اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والكيمياء للتنبؤ بالمتغير (المتنبأ به) المعدل العام في الجامعة.

٤- ويبين الجدول رقم (١١) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١١). نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمتغير المعدل العام لطلاب الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ (ن=٣٠١٠).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	ر² R^2	"ت"	مستوى الدلالة
نظام المقررات	١- نسبة الثانوية	٠.٠٣	٠.٤٠	٠.٠٠٣	٠.١٦	١٢.٦٢	٠.٠٠١
	الثابت	- ٠.٧٦		٠.٢٣		٣.٢٩	٠.٠٠١
نظام الفصلين	١- نسبة الثانوية	٠.٠٥	٠.٤٢	٠.٠٠٤	٠.١٨	١١.١٩	٠.٠٠١
	الثابت	- ٠.٩٢		٠٣٢		٢.٩١	٠.٠٠٤
	١- نسبة الثانوية	٠.٠٤	- ٠.١٤	٠,٠٠٤	٠.١٩	١٠.٧٧	٠.٠٠١
	١- الجنس	- ٠.٢٢	٠.٤٠	٠.٠٦		٣.٧٣	٠.٠٠١
	الثابت	- ٠.٧٤		٠.٣٢		٢.٣١	٠.٠٢١
التعليم الديني	لا يوجد طلاب من التعليم الديني في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ						
المدارس الخاصة	١- نسبة الثانوية الثابت	٠.٠٦	٠.٥٩	٠.٠١	٠.٣٥	٤.٤٢	٠.٠٠١
العربية		- ٢.٠٤		١.١٠		١.٨٥	-
النظام البريطاني	١- نسبة الثانوية الثابت	٠.١٠	٠.٧٨	٠.٠٣	٠,٦٤	٤.٠٠	٠.٠٠٣
		- ٦.٠٠		٢.١٧		٢.٧٦	٠.٠٢٢
النظام الأمريكي	١- نتيجة اختبار القدرات	٠.٠٤	٠.٨٨	٠.٠١	٠.٧٧	٤.٠٤	٠.٠١٠
	في الكيمياء الثابت	٠.٤١		٠.٦١		٠.٦٨	-

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي:

١ - أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أقوى المتغيرات المنبئة بالمعدل العام في الجامعة، وأهمها لخريجي جميع الأنظمة الثانوية ماعدا النظام الأمريكي، ففي هذا النظام الأخير كانت نتيجة اختبار القدرات في الكيمياء هي أقوى المنبئات بالمعدل العام للطالب في الجامعة.

٢ - أسهم متغير الجنس في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي نظام الفصلين فقط.

٣ - لم يكن للجنسية، أو اختبار القدرات للغة الإنجليزية، أو اختبار القدرات في الرياضيات أي دور في التنبؤ بالمعدل العام للطالب الجامعي في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل العام بالنسبة لخريجي جميع الأنظمة التعليمية الثانوية.

٤ - يمكن كتابة معادلة الانحدار الخاصة بطلاب جامعة الكويت في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ من خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة اعتماداً على الجدول رقم (١١) كما يلي:

أ) نظام المقررات: المعدل العام = - ٠,٧٦ + ٠,٠٣ × نسبة الثانوية العامة.

ب) نظام الفصلين: المعدل العام= - ٠,٧٤ + ٠,٠٤× نسبة الثانوية العامة— ٠,٢٢ × الجنس.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: المعدل العام = - ٢,٠٤ + ٠,٠٦ × نسبة الثانوية العامة.

هـ) النظام البريطاني: المعدل العام = - ٦,٠٠ + ٠,١٠ × نسبة الثانوية العامة.

و) النظام الأمريكي: المعدل العام = ٠,٤١ + ٠,٠٤ × نتيجة اختبار القدرات في الكيمياء.

٥ - حُسبت قيم القوة التنبؤية ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية المختلفة كل على حدة كما يبين الجدول رقم (١١) فكانت كالتالي:

أ) نظام المقررات: ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠,١٦، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ١٦٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ب) نظام الفصلين: ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠,١٨، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ١٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، بينما كانت قيمة ر٢ لكل من نسبة الثانوية العامة والجنس معاً مساوية ٠,١٩، بمعنى أن نسبة

الثانوية العامة والجنس معاً فسرا ١٩٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠,٣٥، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٣٥٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

هـ) النظام البريطاني: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠,٦٤، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٦٤٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

و) النظام الأمريكي: (ر٢) لنتيجة اختبارات القدرات في الكيمياء وحدها = ٠,٧٧، ويعني ذلك أن هذا المتغير فسر حوالي ٧٧٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

٦ - وبملاحظة القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية الستة نجد أن (ر٢) لنسبة الثانوية العامة كانت في كل من نظام المقررات، ونظام الفصلين ضعيفة، بينما بالنسبة للنظام البريطاني، ونظام المدارس العربية الخاصة كانت القوة التنبؤية قوية نوعاً ما، أما بالنسبة للنظام الأمريكي فلم يكن لمتغير نسبة الثانوية أي قوة تنبؤية دالة إحصائياً بل كانت القوة التنبؤية لنتيجة اختبار القدرات في الكيمياء قوية ومنبئة.

٤- الإجابة عن السؤال الرابع: "هل يمكن التنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة من خلال الجنس، والجنسية، ونسبة الثانوية العامة، ونتائج اختبارات القدرات للكليات العملية والكليات الإنسانية التي تحسب المعدل المكافئ لطلاب كل نظام من الأنظمة الثانوية؟

أولاً- التنبؤ بأداء طلاب الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ

استُخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي من خلال الخطوات التالية:

١- استُخدم في هذا التحليل بيانات الكليات الإنسانية التي تحسب المعدل المكافئ وهي: كلية العلوم الإدارية.

٢- استُخدم تحليل الانحدار لكل نظام ثانوي من الأنظمة الثانوية الستة على حدة: مقررات، وفصلين، وتعليم ديني، وعربية خاصة، وأمريكي، وبريطاني.

٣- أُدخلت المتغيرات (المنبئات) التالية: نسبة الثانوية العامة، والجنس، والجنسية، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات للتنبؤ بالمتغير (المتنبأ به) المعدل العام في الجامعة.

٤- ويبين جدول (١٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٢). نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمتغير المعدل العام لطلاب الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ (ن=١٠٢٨).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	ر² R^2	"ت"	مستوى الدلالة
نظام المقررات	١-نسبة الثانوية	٠.٠٦	٠.٥٣	٠.٠٠٣	٠.٢٨	١٨.٥١	٠.٠٠١
	الثابت	٢.٥٨ -		٠.٢٨		٩.٤٠	٠.٠٠١
	١-نسبة الثانوية	٠.٠٦	٠.٥٨	٠.٠٠٣	٠.٣٠	١٩.٠٤	٠.٠٠١
	٢- الجنس	٠.١٩	٠.١٤	٠.٠٤		٤.٤٣	٠.٠٠١
	الثابت	٣.١١ -		٠.٣٠		١٠.٤٨	٠.٠٠١
نظام الفصلين	١- نسبة الثانوية	٠.٠٦	٠.٤٩	٠.٠٢	٠.٤٩	٣.٦٧	٠.٠٠١
	الثابت	٢.١٧ -		١.٣٢		١.٦٥	-
التعليم الديني	لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ						
المدارس الخاصة العربية	١- نسبة الثانوية	٠.٠٦	٠.٧٨	٠.٠٢	٠.٦٠	٣.٢٦	٠.٠١٤
	الثابت	١.٦١ -		١.٥٣		١.٠٥	-
النظام البريطاني	١- نسبة الثانوية	١.٠٧ -	٠.٥٢ -	٠.٢٩	٠.٤١	٣.٧٣	٠.٠٠١
	٢- الجنسية	٠.٠٧	٠.٤٧	٠.٠٢		٣.٣٣	٠.٠٠٢
	الثابت	٢.٠٤ -		١.٥٨		١.٢٩	-
النظام الأمريكي	١- نسبة الثانوية	٠.٠٧	٠.٥٣	٠.٠٣	٠.٢٨	٢.٥٤	٠.٠٢١
	الثابت	٣.٤٦ -		٢.٤١		١.٤٤	-

يتضح من الجدول رقم (١٢) ما يلي :

١ - أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أقوى المتغيرات المنبئة بالمعدل العام في الجامعة وأهم هذه المنبئات لخريجي جميع الأنظمة الثانوية.

٢ - أسهم متغير الجنس في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي نظام المقررات فقط.

٣ - أسهم متغير الجنسية في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي النظام البريطاني فقط.

٤ - لم يكن لاختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، أو اختبار القدرات في الرياضيات أي دور

للتنبؤ بالمعدل العام للطالب الجامعي في كلية العلوم الإدارية لخريجي جميع الأنظمة التعليمية الثانوية.

٥ - يمكن كتابة معادلة الانحدار الخاصة بطلاب جامعة الكويت في كلية العلوم الإدارية خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة اعتماداً على الجدول رقم (١٢) كما يلي:

أ) نظام المقررات: المعدل العام = - ٣.١١ + ٠.٠٦ × نسبة الثانوية العامة + ٠.١٩ × الجنس.

ب) نظام الفصلين: المعدل العام = - ٢.١٧ + ٠.٠٦ × نسبة الثانوية العامة.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: المعدل العام = - ١.٦١ + ٠.٠٦ × نسبة الثانوية العامة.

هـ) النظام البريطاني: المعدل العام = - ٢.٠٤ — ١.٠٧ × نسبة الثانوية العامة + ٠.٥٧×الجنسية.

و) النظام الأمريكي: المعدل العام = - ٣.٤٦ + ٠.٠٧ × نسبة الثانوية العامة.

٦ - حُسبت قيم القوة التنبؤية (ر٢) لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية المختلفة كل على حدة كما يبين الجدول رقم (١٢) فكانت كالتالي:

أ) نظام المقررات: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٨، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، بينما كانت قيمة ر٢ لكل من نسبة الثانوية العامة والجنس معاً مساوية ٠.٣٠، بمعنى أن نسبة الثانوية العامة والجنس معاً فسرا ٣٠٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ب) نظام الفصلين: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٤٩، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٤٩٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٦٠، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٦٠٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

هـ) النظام البريطاني: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة والجنسية معاً = ٠.٤١، ويعني ذلك أن

متغيرا نسبة الثانوية العامة والجنسية فسرا حوالي ٤١٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

و) النظام الأمريكي: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٨ ، ويعني ذلك أن هذا المتغير فسر حوالي ٢٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

٧ - بملاحظة القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في الأنظمة الثانوية الستة نجد أن (ر٢) لنسبة الثانوية العامة كانت في كل من نظام المقررات، والنظام الأمريكي ضعيفة، بينما بالنسبة للنظام البريطاني، ونظام الفصلين، ونظام المدارس العربية الخاصة كانت القوة التنبؤية قوية نوعاً ما.

مقارنة كل من نسبة الثانوية العامة والمعدل المكافئ في القدرة على التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ

أُدخل المعدل المكافئ بدلاً من نسبة الثانوية العامة بوصفه منبئاً بالمعدل العام في الجامعة، وقورنت القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة وحدها بالقوة التنبؤية للمعدل المكافئ الذي هو مزيج من نسبة الثانوية العامة ونتائج اختبارات القدرات كما يبين الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣). القوة التنبؤية (ر٢) لنسبة الثانوية العامة والمعدل المكافئ بمعدل الطالب في الجامعة للكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ (كلية العلوم الإدارية).

نظام التعليم	ر٢ لنسبة الثانوية العامة	ر٢ للمعدل المكافئ
نظام المقررات	٠,٢٨	٠,٢٦
نظام الفصلين	٠,٤٩	٠,٢٥
التعليم الديني	لا ينطبق	
المدارس الخاصة العربية	٠,٦٠	٠,٦٣
النظام البريطاني	٠,٤١	٠,٢٧
النظام الأمريكي	٠,٢٨	٠,٣١

يتضح من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

١ - أن إضافة نتائج اختبارات القدرات لنسبة الثانوية العامة أضعف من القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة في نظام المقررات، ونظام الفصلين، والنظام البريطاني، بينما زاد من القوة التنبؤية للمدارس الخاصة العربية، والنظام الأمريكي بصورة طفيفة.

٢ - أن اختبارات القدرات لم تحقق الهدف الذي وضعت من أجله بالنسبة لنظام المقررات، ونظام الفصلين، والنظام البريطاني وهو زيادة القدرة على التنبؤ بأداء الطالب الجامعي.

٣ - أن الزيادة في مقدار القوة التنبؤية بالنسبة للمدارس العربية الخاصة عند وضع المعدل المكافئ بدلاً

من نسبة الثانوية العامة زيادة طفيفة لا تستحق كل الجهد المبذول في إعداد اختبارات القدرات وتطبيقها.

ثانياً- التنبؤ بأداء طلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ

استُخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي من خلال الخطوات التالية:

١- استُخدم في هذا التحليل بيانات الكليات العلمية التي تحسب المعدل المكافئ وهي: كلية الطب، وكلية الهندسة والبترول، وكلية الطب المساعد، وكلية طب الأسنان، ومركز العلوم الطبية.

٢- استُخدم تحليل الانحدار لكل نظام ثانوي من الأنظمة الثانوية الستة على حدة: مقررات، وفصلين، وتعليم ديني، وعربية خاصة، وأمريكي، وبريطاني.

٣- أُدخلت المتغيرات (المنبئات) التالية: نسبة الثانوية العامة، والجنس، والجنسية، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة (المتغير المتنبأ به).

٤- ويبين الجدول رقم (١٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمتغير المعدل العام لطلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ (ن=١٩٢٩).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	ر² R^2	"ت"	مستوى الدلالة
نظام المقررات	١- نسبة الثانوية	٠.٠٧	٠٥٣	٠.٠٠٣	٠.٢٨	٢٤.٠٠	٠.٠٠١
	الثابت	- ٤.٠٠		٠.٢٧		١٤.٧٠	٠.٠٠١
	١- نسبة الثانوية	٠.٠٧	٠.٥١	٠.٠٠٣	٠.٢٨	٢٠.٤٣	٠.٠٠١
	٢- الجنس	٠.٠٦	- ٠.٠٥	٠.٠٣		٢.٠٠	٠.٠٥٠
	الثابت	- ٣.٦٩		٠.٣١		١١.٨٤	٠.٠٠٢
نظام الفصلين	١- نسبة الثانوية	٠.٠٤	٠.٥١	٠.٠٠٤	٠.٢٦	٨.٦٥	٠.٠٠١
	الثابت	- ٠.٣٧		٠.٣٩		٠.٩٥	-
	١- نسبة الثانوية	٠.٠٣	- ٠.١٤	٠.٠٠٥	٠.٢٧	٧.٣٤	٠.٠٠١
	٢- الجنس	- ٠.١٧	٠.٤٥	٠.٠٧		٢.٣٢	٠.٠٠١

	الثابت	٠,٠٤		٠,٤٢		٠,١٠	-

تابع الجدول رقم (١٤).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	ر² R^2	"ت"	مستوى الدلالة
التعليم الديني	لا يوجد طلاب من التعليم الديني في الكليات العملية ذات المعدل المكافئ						
المدارس الخاصة العربية	١- نسبة الثانوية	٠,٠٦	٠,٥٤	٠,٠١	٠,٢٨	٤,٨٧	٠,٠٠١
	الثابت	- ٢,٠٠		١,١٠		١,٨٠	-
النظام البريطاني	١- نسبة الثانوية	٠,٠٥	٠,٥٥	٠,٠١	٠,٣٠	٤,٩٥	٠,٠٠١
	الثابت	- ١,٨١		٠,٩٤		١,٩٣	-
النظام الأمريكي	١- نسبة الثانوية	٠,٠٥	٠,٥٨	٠,٠١	٠,٣٣	٣,٩٣	٠,٠٠١
	الثابت	- ٢,٠٧		١,٣٠		١,٦٠	-

يتضح من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

١ - أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أقوى المتغيرات المنبئة بالمعدل العام في الجامعة وأهمها لخريجي جميع الأنظمة الثانوية.

٢ - أسهم متغير الجنس في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي كل من: نظام المقررات، ونظام الفصلين.

٣ - لم يكن لاختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، أو اختبار القدرات في الرياضيات أي دور للتنبؤ بالمعدل العام للطالب الجامعي لطلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ من خريجي جميع الأنظمة التعليمية للمدرسة الثانوية.

٤ - يمكن كتابة معادلة الانحدار الخاصة بطلاب جامعة الكويت في الكليات العملية ذات المعدل المكافئ من خريجي أنظمة المدارس الثانوية المختلفة اعتماداً على الجدول قم (١٤) كما يلي:

أ) نظام المقررات: المعدل العام = - ٣,٦٩ + ٠,٠٧ × نسبة الثانوية العامة – ٠,٠٦ × الجنس

ب) نظام الفصلين: المعدل العام = - ٠,٠٤ + ٠,٠٣ × نسبة الثانوية العامة – ٠,١٧ × الجنس

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات العملية ذات المعدل

المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: المعدل العام = - ٢.٠٠ + ٠.٠٦ × نسبة الثانوية العامة.

هـ) النظام البريطاني: المعدل العام = - ١.٨١+ ٠.٠٥ × نسبة الثانوية العامة.

و) النظام الأمريكي: المعدل العام = - ٢.٠٧ + ٠.٠٥ × نسبة الثانوية العامة.

٥ - حُسبت قيم القوة التنبؤية ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية المختلفة كل على حدة كما يبين الجدول رقم (١٤) فكانت كالتالي:

أ) نظام المقررات: ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٨ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، ولم يرفع إضافة الجنس بوصفه متغيراً منبئاً بالمعدل العام من قيمة $ر^٢$ بل بقيت قيمة $ر^٢$ ثابتة.

ب) نظام الفصلين: ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٦ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٦٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، بينما كانت قيمة ر٢ لكل من نسبة الثانوية العامة والجنس معاً مساوية ٠.٢٧ ، بمعنى أن نسبة الثانوية العامة والجنس معاً فسرا ٢٧٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٨ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

هـ) النظام البريطاني: ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة والجنسية معاً = ٠.٣٠ ، ويعني ذلك أن متغيرا نسبة الثانوية العامة والجنسية فسرا حوالي ٣٣٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

و) النظام الأمريكي: ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٣٣ ، ويعني ذلك أن هذا المتغير فسر حوالي ٣٣٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

٦ - نجد أن ($ر^٢$) لنسبة الثانوية العامة تعتبر ضعيفة بالنسبة لجميع الأنظمة الثانوية الستة.

مقارنة كل من نسبة الثانوية العامة والمعدل المكافئ في القدرة على التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للكليات العملية ذات المعدل المكافئ

أُدخل المعدل المكافئ بدلاً من نسبة الثانوية العامة كمنبئ بالمعدل العام في الجامعة، وقورنت القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة لوحدها بالقوة التنبؤية للمعدل المكافئ الذي هو مزيج من نسبة الثانوية العامة ونتائج اختبارات القدرات، ويعرض النتائج الجدول رقم (١٥).

الجدول رقم (١٥). القوة التنبؤية ر٢ لنسبة الثانوية العامة والمعدل المكافئ بمعدل الطالب في الجامعة للكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

نظام التعليم	ر٢ لنسبة الثانوية العامة	ر٢ للمعدل المكافئ
نظام المقررات	٠,٢٨	٠,٣٨
نظام الفصلين	٠,٢٧	٠,٢٨
التعليم الديني	لا ينطبق	
المدارس الخاصة العربية	٠,٢٨	٠,٢٨
النظام البريطاني	٠,٣٠	٠,٣٨
النظام الأمريكي	٠,٣٣	٠,٦٧

١- يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يلي:

٢- أن إحلال المعدل المكافئ محل نسبة الثانوية العامة زاد من القوة التنبؤية في أربعة من الأنظمة التعليمية بينما بقيت كما هي في المدارس العربية الخاصة.

٣- أن الزيادة في مقدار القوة التنبؤية بالنسبة لنظام المقررات، ونظام الفصلين، والنظام البريطاني عند استخدام المعدل المكافئ بدلاً من نسبة الثانوية العامة زيادة طفيفة لا تستحق كل الجهد المبذول في إعداد اختبارات القدرات وتطبيقها، بينما كانت الزيادة في القوة التنبؤية للنظام الأمريكي جيدة وفارقة.

٤- أما بالنسبة للتعليم الديني فلا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

٥- بشكل عام فإن القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة - مع أنها كانت من أكبر المنبئات - كانت ضعيفة في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة لطلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

٤ - الإجابة عن السؤال الرابع: "هل يختلف عدد المنذرين في الجامعة باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟.

للإجابة عن هذا السؤال استخُدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار كا٢، ويبين الجدول رقم (١٦) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٦). التكرارات والنسب المئوية لعدد المنذرين في الجامعة بالنسبة لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة.

نظام التعليم الثانوي	عدد الطلاب المنذرين في كل نظام	نسبة عدد المنذرين في الجامعة إلى العدد الكلي للطلاب في كل نظام تعليم ثانوي ٪	العدد الكلي لطلاب الجامعة في كل نظام
نظام أمريكي	٤	٦	٦٧
نظام بريطاني	٢٦	١٧.٠	١٥٠
نظام فصلين	١٤١	٨.٢	١.٧٢١
نظام مقررات	٨٩٠	١٧.٣	٥.١٥١
عربية خاصة	8	6.7	١٢٠
تعليم ديني	١٠	٦.٤	١٥٧
المجموع	١.٠٧٩	١٤.٦	٧.٣٦٦

يتضح من الجدول رقم (١٦) ما يلي:

١ - أن إجمالي عدد المنذرين في الجامعة لجميع أنظمة التعليم الثانوي هو ١.٠٧٩ بنسبة ١٤.٦ ٪ من المجموع الكلي لعدد الطلاب.

٢ - أكبر نسبة من الطلاب المنذرين الجامعة هم من خريجي نظام المقررات والنظام البريطاني بنسبة ١٧.٣ ٪ من إجمالي عدد طلاب الجامعة خريجي نظام المقررات والنظام البريطاني.

٣ - أقل عدد للمنذرين كان في النظام الأمريكي بنسبة ٦ ٪ من إجمالي عدد الطلاب من خريجي النظام الأمريكي.

٤ - لمعرفة دلالة الفروق بين هذه التكرارات الموضحة في الجدول رقم (١٦)، استخدُم اختبار كا^2، ويبين الجدول رقم (١٧) نتيجة هذا التحليل.

الجدول رقم (١٧). اختبار كا^2 لدلالة الفروق في التكرارات بين أعداد المنذرين في الجامعة بحسب الأنظمة الثانوية.

قيمة كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢٣١.٣٠	٣٠	١.٠٠

يتضح من ملاحظة الجدول رقم (١٧) أن الفروق في التكرارات لأعداد المنذرين في الجامعة من خريجي الأنظمة الثانوية الستة المختلفة دالة إحصائياً.

٥ - الإجابة عن السؤال الخامس: " هل يختلف

عـدد المفـصولين في الجامعـة بـاختلاف نظـام المدرسـة الثانوية؟

استُخدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار كا[٢]، ويبين الجدول رقم (١٨) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٨). التكرارات والنسب المئوية لعدد المفصولين من جامعة الكويت بالنسبة لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة.

نظام التعليم الثانوي	عدد الطلاب المفصولين في كل نظام	نسبة عدد المفصولين في الجامعة إلى العدد الكلي للطلاب في كل نظام تعليم ثانوي ٪	العدد الكلي لطلاب الجامعة في كل نظام
نظام أمريكي	١	١.٤٩	٦٧
نظام بريطاني	٨	٥.٣٣	١٥٠
نظام فصلين	٤٥	٢.٦١	١.٧٢١
نظام مقررات	٢٩٠	٥.٦٣	٥.١٥١
عربية خاصة	٣	٢.٥٠	١٢٠
تعليم ديني	٢	١.٥٠	١٥٧
المجموع	٣٤٩	٤.٧٤	٧.٣٦٦

يتضح من الجدول رقم (١٨) ما يلي:

١ - أن إجمـالي عـدد المفـصولين مـن جامعـة الكويت في جميع أنظمة التعليم الثانوي هـو ٣٤٩ طالباً وطالبة بنسبة ٤.٧٤ ٪ من المجموع الكلي للطلاب.

٢ - أكـبر نـسبة مـن الطـلاب المفـصولين مـن الجامعة هم من خريجي نظام المقررات بنسبة ٥.٦٣ ٪ من إجمالي عدد طلاب الجامعة خريجي نظام المقررات.

٣ - أقل نسبة من المفصولين من جامعة الكويت كان في النظام الأمريكي بنسبة ١.٤٩ ٪ والتعليم الديني بنـسبة ١,٢٧ ٪ مـن إجمـالي عـدد طـلاب الجامعـة مـن خريجي هذين النظامين.

٤ - لمعرفـة دلالـة الفـروق بـين هـذه التكـرارات الموضـحة في الجـدول رقـم (١٨)، اسـتخدم اختبـار كـا[٢] ويعرض النتيجة الجدول رقم (١٩) الذي يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه التكرارات.

الجدول رقم (١٩). اختبار كا٢ لدلالة الفروق في التكرارات بين أعداد المفصولين من الجامعة بحسب الأنظمة الثانوية.

قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٤١.٦٤	١٢	١.٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن الفروق في التكرارات لأعداد المفصولين من الجامعة من خريجي الأنظمة الثانوية الستة المختلفة دالة إحصائياً.

تعقيب على نتائج الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس

يتضح من العرض السابق للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس ما يلي:

١ - أن أعلى نسبة للمنذرين والمفصولين من الجامعة كان في نظام المقررات.

٢ - أقل نسبة لعدد المنذرين في الجامعة كان في النظام الأمريكي.

٣ - أقل نسبة لعدد المفصولين من الجامعة كان في النظام الأمريكي والتعليم الديني.

استنتاجات ختامية

يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة ما يلي:

١ - أن أداء طلاب نظام المدارس العربية الخاصة في اختبارات القدرات الأكاديمية (رياضيات، وكيمياء) يعتبر الأفضل مقارنة بأداء طلاب الأنظمة الثانوية الأخرى، فقد بلغ متوسط أداء الطلاب من خريجي هذا النظام في الرياضيات و الكيمياء (٦٨.٥٧)، و(٨٣.٠٣) على الترتيب، كما أن الفروق بين أداء الطلاب خريجي هذا النظام وطلاب الأنظمة الأخرى دالة إحصائياً.

٢ - يأتي الطلاب خريجو النظام البريطاني في المرتبة الثانية بعد الطلاب خريجي نظام المدارس العربية الخاصة من حيث الأداء في اختبارات القدرات (الرياضيات، والكيمياء).

٣ - بالنسبة للأداء في اختبارات القدرات في الكيمياء فقد جاء في المرتبة الثالثة الطلاب خريجو نظام الفصلين بعد خريجي النظام البريطاني، ثم خريجو النظام الأمريكي، وأخيرا خريجو المقررات.

٤ - بالنسبة للأداء في اختبارات القدرات في الرياضيات فقد جاء في المرتبة الثالثة الطلاب خريجو النظام الأمريكي بعد الطلاب خريجي النظام البريطاني، ثم خريجو نظام الفصلين، وأخيرا خريجو المقررات.

٥ - تفوق طلاب النظام الأمريكي في اختبارات القدرات للغة الإنجليزية، ثم جاء في المرتبة الثانية طلاب النظام البريطاني، ثم طلاب المدارس العربية الخاصة، ثم طلاب نظام الفصلين، ثم طلاب المقررات وأخيرا طلاب التعليم الديني.

٦ - يعتبر أداء طلاب نظام الثانوية العربية الخاصة في الجامعة كما يقاس بمتوسط المعدل العام الجامعي (م=٣.٠٩) هو الأفضل مقارنة بأداء الطلاب

خريجي الأنظمة الثانوية الأخرى.

٧ - يمثل الكويتيون ٢٦.٥ ٪ من مجموع الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة بينما يمثل الكويتيون ٩٦٪ من مجموع الطلاب خريجي نظام المقررات، و٨٧٪ من مجموع الطلاب خريجي نظام الفصلين، و٨٢.٣٪ من مجموع الطلاب خريجي التعليم الديني ، و٧٨.٨٪ من مجموع الطلاب خريجي النظام البريطاني ، و٨٤.٨ ٪ من مجموع الطلاب خريجي النظام الأمريكي.

٨ - عند دراسة الفروق في الأداء في اختبارات القدرات الأكاديمية، والمعدل العام في الجامعة بين الطلاب الكويتيين وغير الكويتيين من خريجي المدارس العربية الخاصة ، وُجد أن هذه الفروق دالة إحصائياً ولصالح الطلاب غير الكويتيين في اختبارات القدرات في الكيمياء والرياضيات، وفي المعدل العام الجامعي.

٩ - يتضح أن تفوق الطلاب خريجي المدارس الخاصة العربية في الأداء العلمي الجامعي عائد إلى أن أغلب هؤلاء الطلاب من فئة غير الكويتيين، حيث كان أداؤهم أفضل من الطلاب الكويتيين.

١٠ - تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء طلاب نظام المقررات في الجامعة كما يقاس بالمعدل العام الجامعي هو الأقل مقارنة بطلاب باقي الأنظمة الثانوية، فقد بلغ متوسط المعدل العام للطلاب خريجي المقررات (٢.٤٢)، وهو الأقل مقارنة بطلاب الأنظمة الثانوية الأخرى، كما أن الفروق بين أداء خريجي هذا النظام وبقية الأنظمة فروق دالة إحصائيا ولصالح غيره من طلاب الأنظمة الثانوية.

١١ - يعتبر أداء طلاب نظام المقررات الأدنى مقارنة بطلاب باقي الأنظمة الثانوية في اختبارات القدرات الأكاديمية (رياضيات، وكيمياء) فقد بلغ متوسط أداء الطلاب من خريجي هذا النظام في الرياضيات والكيمياء ما قيمته (٥٢.٢)، (٦٨.٢٢) على الترتيب، وهو الأقل مقارنة بطلاب الأنظمة الأخرى، كما أن الفروق بين أداء خريجي هذا النظام وبقية الأنظمة فروق دالة إحصائياً ولصالح غيره من الأنظمة، فيما عدا الفروق بين طلاب نظام المقررات وطلاب النظام الأمريكي، إلا أن متوسط أداء الطلاب من خريجي النظام الأمريكي كان أعلى من متوسط أداء طلاب نظام المقررات في اختبارات القدرات الأكاديمية (الرياضيات، والكيمياء)، وقد يرجع ذلك إلى سياسة القبول حيث إن شهادة الثانوية الكويتية (نظام المقررات) تقبل بكافة تشعيباتها في كليات الجامعة المختلفة، وتحتسب النسب المئوية المكافئة لخريجيها وفقاً للمعادلة: نسبة الثانوية العامة = (المعدل التراكمي + ١) × ٢٠، وهذا يفتقر إلى العدالة حيث لا تتحول نسبة الثانوية هنا بعملية نسبة وتناسب، ولكن بمعادلة ترفع وتضخم من معدل الطالب وتجعل طالب المقررات يحصل على نسبة أعلى من

الطلاب في غيره من الأنظمة، فمثلا الطلاب الذين يحصلون على معدل في نظام المقررات مقداره (٢) فإن النسبة الفعلية المحسوبة من قبل عمادة القبول والتسجيل وفقا للمعادلة السابقة تكون (٦٠٪) في حين أن النسبة المئوية المقابلة لهذا المعدل هي (٥٠٪) في نظام الفصلين، وهكذا مع بقية المعدلات، هذا بالإضافة إلى أن أعلى نسبة من المفصولين والمنذرين كانت من طلاب نظام المقررات.

١٢ - كانت نسبة الثانوية العامة أفضل المنبئات - بالنسبة لمعظم أنظمة الثانوية — بالمعدل العام لطلاب الكليات العملية والكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ، والكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ، في حين كان المعدل المكافئ أفضل المنبئات بالمعدل العام الجامعي لطلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

وبناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي

١- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في سياسة قبول وانتقاء الطلاب للدراسة في جامعة الكويت.

٢- القيام بإجراء دراسات مقارنة لبحث أسباب تفوق طلاب نظام الثانوية العربية الخاصة، وأسباب انخفاض مستوى خريجي نظام المقررات في مستوى الأداء الجامعي، والاختبارات الأكاديمية.

٣- العمل على رفع كفاءة المدارس الحكومية وتنمية قدراتها التعليمية بواسطة المدرسين الأكفاء، وعمل دورات تدريبية لهم لرفع كفاءتهم العملية، وتحسين طرق التدريس لديهم، مما ينعكس بدوره على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب في نظام المقررات ونظام الفصلين.

٤- مراجعة المعادلة المعتمدة لحساب المعدل المكافئ الذي يتخذ بصدده قرار قبول الطالب في الجامعة وإعادة النظر في هذه المعادلة لتكون موضوعية وعادلة.

٥- إجراء دراسات مفصلة تحلل منهج النظام البريطاني، وتقارنه بمنهج النظام الأمريكي، ونظام الفصلين، ونظام المقررات وذلك لتقييم شروط القبول في جامعة الكويت.

٦- تشكيل لجان متخصصة لتقييم سياسات القبول بالجامعة، فقد اختلفت أهمية نسبة الثانوية في التنبؤ بمستوى الأداء الجامعي بالنسبة للكليات العملية والكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ، واختلفت كذلك من نظام ثانوي إلى آخر.

٧- إعادة النظر في اختبارات القدرات الأكاديمية المطبقة حالياً، ودراسة أسباب انخفاض القوة التنبؤية لها.

٨- فحص الخصائص السيكومترية لاختبارات القدرات الأكاديمية المطبقة حالياً على دفعات مختلفة، ومراجعة هذه الاختبارات للتأكد من صدقها وثباتها.

٩- دراسة الصدق التنبؤي لاختبارات القدرات على دفعات وكليات مختلفة في الجامعة.

١٠- بحث أسباب ارتفاع نسبة المنذرين والمفصولين في نظام الثانوية مقررات.

١١- إجراء دراسات مفصلة بالاشتراك مع وزارة التربية لبحث نظام التعليم الثانوي الجديد، لدراسة سلبيات وإيجابيات كل من نظام المقررات، ونظام الفصلين ومحاولة تلافيها في نظام التعليم الثانوي الجديد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

حمد، محمد عبد السلام. *القياس النفسي والتربوي*، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٦٠.

اختبارات القياس التربوية. المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣. [On-line]. Available: http://www.qiyas.org/

"بعد ١٠ سنوات من تطبيق نظام المقررات". *مجلة التربية*، العدد (٢)، مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت، (١٩٨٩) ١٤٧- ١٥٨.

البناي، نصرة، وبلحاضي، وفاء، والخولي، محمد. "القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي الجامعي". جامعة قطر: *مركز البحوث التربوية*. رقم (٢٢٣)، ٢٠٠٤.

الثبيتي، علي حامد. "الصدق التنبؤي لمعايير القبول في كلية المعلمين بالطائف"، *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (٥٧)، السنة ١٦، (١٩٩٦)، ٥٧ – ٨٣.

الخضر، عثمان. "العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلبة علم النفس بجامعة الكويت"، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، العدد (٤٠)، (١٩٩٦)، ١٤١- ١٧٠.

الخلافي، محمد. "فعالية معدل الشهادة الثانوية العامة في تنبؤ التحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية بعمران – جامعة صنعاء"، *مجلة جامعة دمشق*، العدد (٤)، المجلد (١٧)، (٢٠٠١)، ٢٠٩- ٢٣٥.

دليل الطالب لاختبارات القدرات الأكاديمية، جامعة الكويت، مكتب نائب مدير الجامعة للشئون العلمية، مركز القياس وتطوير التدريس، ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

دليل القبول. جامعة الكويت، عمادة القبول والتسجيل، إدارة القبول، ٢٠٠٧.

شريف، نادية. "دراسة مقارنة مستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلاب نظام المقررات والنظام التقليدي العام"،

المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (١٥)، (١٩٨٨) ١٦١- ١٩١.

طه، حسن، والقطري، محمد. "نظام الفصلين الدراسيين في المدارس الثانوية بدولة الكويت (دراسة تقويمية)"، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، العدد (١٤)، (١٩٨٧)، ٣٧- ٦٢.

طه، محمد. *مقارنة بين أداء طلاب المدارس التقليدية وطلال نظام المقررات*، جامعة الكويت، مكتب نائب مدير الجامعة للشئون العملية، مركز القياس والتقويم، دولة الكويت، ١٩٩٥.

عبد الرحيم، علي. *دراسة حول الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت*، مكتب نائب مدير الجامعة للشئون العملية، مركز القياس والتقويم، دولة الكويت، ١٩٩٥.

عبد الفتاح، فوقية. *صدق اختبارات الاستعدادات الأساسية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلاب كليات الهندسة في دولة مصر*. ورقة بحثية عرضت في مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي في المرحلة الجامعية الأولى، ١٩٩٩.

عبد الله، سعد. "تحليل وتقييم العبء الدراسي لطلاب جامعة أم القرى وعلاقته بالمعدل التراكمي"، *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، السنة (٣)، العدد (٥)، (١٩٩٤)، ١٢٩- ١٧٤.

العمر، عبد العزيز. "القدرة التنبؤية لبعض معايير القبول في كليات المعلمين"، *مركز البحوث التربوية*، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، مجلد (١٦٨)، (٢٠٠١)، ١- ٥١.

الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية. وزارة التربية، إدارة التخطيط، مراقبة متابعة التغيرات البيئية، ٢٠٠١.

المقوشي، عبد الله. *القيمة التنبؤية للمعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في الكليات العملية بجامعة الملك سعود*، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ٢٠٠٢.
[On-line]. Available: http://www.abegs.org/

المهنا، مريم. *دراسة مقارنة بين نظامي الفصلين*، دراسات وبحوث مجلس الأمة، دولة الكويت، ٢٠٠٠.
[On-line]. Available: http://www.majlealomma.net/

نجيب، حسين، والرفاعي، غالب (٢٠٠٦). *تحليل ونمذجة البيانات باستخدام الحاسوب: تطبيق شامل للحزمة* **SPSS**. عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

نوفل، محمد نبيل. "رؤى المستقبل، المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين"، *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للثقافة والعلوم والتربية، تونس، (١٩٩٧).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Armstrong, W. *The relation between placement testing and curricular content: Correspondence or misalignment?*. RP Group Proceedings. (2000). [Online]. Available: http://www.rpgroup.org/publications/

California Postsecondary Education Commission: Estimated grade point average of public high school graduates, 1983, 1986, and 1990, Student Preparation Context, 1996.

Cohen, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. 1988.

Crocker, L., & Algina, J. *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.1986.

Danny, R. *Grade Inflation : Reality or Myth?* Paper presented at the Annual Forum of Association for Institutional Research (37th, Orlando, FL, May 18-21, 1997.

Donlon, T. *The college board technical handbook for the Scholastic Aptitude Test and achievement tests*. New York: College Entrance Examination Board. 1984.

Francois, R. and Diane, E.: Grade inflation and university admission in Ontario, *Canadian Journal of Higher Education, v25*,n3, pp49-70 , 1995.

Haase, F., Waechter, M. & Solomon, S. How significant is a significant difference? Average effect size of research in counseling psychology, Journal of *Counseling Psychology, v29*, n3, pp. 58-65. 1982.

Peggy, Y. *Public and non-public high school on college academic*, Missouri Western State University. (2002).

[Online].Available:http://clearinghouse.missouriwestern.edu/

Robert, Z. and Josep, S. *High school grades and achievement: Evidence of grade inflation*. ACT Research Report Series 95-3 , Reports – Evaluative (142), U.S., Iowa, 1995 .

Robert, M. *Indicators of grade inflation*, AIR 1995 annual forum paper, paper presented at The Annual Forum Of The Association For Institutional Research (35 th , Boston , MA , May 28-31 , 1995), 1995.

Stevens, J. *Applied multivariate statistics for the social sciences*, (3rd edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.

U.S.A. Today. When everyone gets an A: Grades are meaningless, March 25, 1997.

The Academic Performance of Kuwait University Students Graduating from Different High School Educational Systems: A Follow-up and Comparative Study

Ghada Khalid Eid
Department of Educational Psychology, College of Education, Kuwait University

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 15/3/1428H.)

Keywords: Academic Performance, Kuwait University, High School Systems, Predictive Power, Academic Aptitude Test, University GPA, High school GPA.

Abstract. The aims of the present study were: 1) to evaluate the secondary education outputs, 2) to compare the academic performance of the students of both genders in Kuwait University who graduated from the following six different high school educational systems: credit system, two-semester system, Islamic education system, private Arabic language schools, British schools system, and the American schools system, 3) to follow-up of the high school systems outputs during university education in Kuwait University in an attempt to highlight the weaknesses and fortes in these types of schooling systems, and 4) to investigate the potentiality of prediction of the high school GPA, the equivalent high school GPA, the Aptitude test scores, the gender, and nationality as to predict the university GPA. The descriptive correlational method was used as an appropriate research method for the current study. The sample of the study comprised of all the students enrolled in, graduated, or suspended from Kuwait University and those in three successive years: ١٩٩٩, 2000, and 2001. The sample size was 8,740 students of both genders. It was found that the private Arabic language schools educational system was the best schooling system for general secondary school students as contrasted with the other systems as predicted from and implied in the university performance levels of the students in Kuwait University as assessed in the GPA. On the other side, students who studied in their high schools according to the credit system were the least in order as to their academic achievement The high school GPA is the best predictor of the GPA in university whatever the high school educational system was, and whether the students were in science or literature specialties, where the equivalent score is the best predictor for science students.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂........................✂........................✂........................✂........................✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

❖العنوان: .... ❖صندوق بريد: .... ❖الرمز البريدي: ....

❖المدينة: .... ❖الدولة: .... ❖الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SR 20.00.

2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
   a) Computer and Information Sciences.
   b) Languages and Translation.
   For these, subscription rates:
   SR 10.00 within the Kingdom
   US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

----✂--

Subscription Form

Date: / /

Name: ....

Organization: ....

Address: .... P.O. Box: ....

Zip Code: .... City: .... State: .... Tel.: ....

Fax: .... E-mail: ....

Specific issue(s): .... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more ....

J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 245-537 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Contents

Page

Arabic Section



Printed at King Saud University Press, 2009 (1430H.)

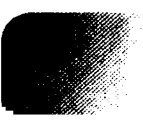
J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 245-537 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

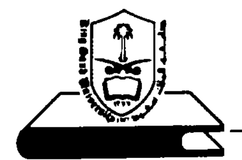
Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

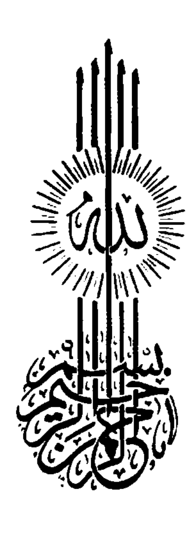


May (2009)
Jumada' 1 (1430H.)





Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit., loc. cit., ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

Journal of

King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

ISSN: 1018-3620



Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

May (2009)
Jumada' 1 (1430 H.)



King Saud University
Academic Publishing & Press

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

[دورية علمية محكمة]

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

سبتمبر (٢٠٠٩م)

رمضان (١٤٣٠هـ)

جامعة الملك سعود

النشر العلمي و المطابع



مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر، وملاحظات وردود، ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع، بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع، وتقدم البحوث الأصلية، التي لم يسبق نشرها، بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حال قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تعليمات عامة

١. تقديم المواد: يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً، مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢. الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة، على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة، وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٦ X ٢٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,٦٥ سم)، ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك. ولا نقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لماع، أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop)، مع كتابة عنوان لكل جدول، وتعليق لكل شكل وصورة، والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم، مـم، م، كم، سم، ٢ مـل، مجم، كجم... إلخ.

٦. المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " ". فاسم الدورية مختصراً بنط مائل، فرقم المجلد، ثم رقم العدد بين قوسين، ثم سنة النشر بين قوسين، ثم أرقام الصفحات.

مثال:

فقيها، أنيس بن حمزة، "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية)، مجلد ١٥، العدد (١)، (٢٠٠٣م)، ١٣-٢٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ. أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة، فمدينة النشر: ثم الناشر، ثم سنة النشر، ثم عدد صفحات الكتاب، إن وجدت.

مثال:

المصري، وحيد عطية، مقدمة في هندسة العمليات الحيوية. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢٥هـ، ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٧. الحواشي: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر، وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة: يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن، وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. التجارب: سوف لن يُقبل أي تغيير، سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. المواد المنشورة في المجلة لا تعبر: بالضرورة، عن رأي جامعة الملك سعود.

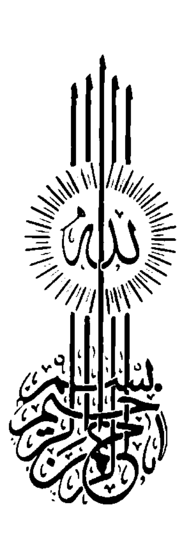
١٠. المستلات: يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

١١. المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٠١-٤٦٧٤٤٥٤، فاكس: ٠١-٤٦٧٩٩٦٥
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. سعر النسخة الواحدة: ٢٠ ريالاً سعودياً، ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥٠ المملكة العربية السعودية.



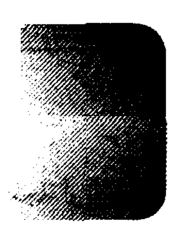
مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٣٩-٨١٥ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

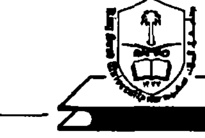
(دورية علمية محكمة)

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

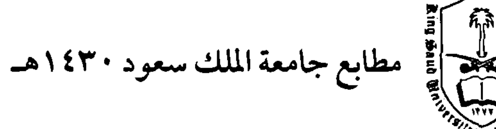


سبتمبر (٢٠٠٩م)
رمضان (١٤٣٠هـ)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٠هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٣٩-٨١٥ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٣٩-٥٨٠، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

بنية الشّخصية الإنسانيّة ومحدّداتها وسماتها عند ابن تيميّة

عدنان مصطفى خطاطبة

أستاذ مساعد – قسم الدراسات الإسلامية – تخصص التربية الإسلامية

كلية الشريعة – جامعة اليرموك – إربد – الأردن

(قدم للنشر في ٤/ ٤/١٤٢٨هـ؛ قُبل للنشر في ٩/٥ /١٤٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية. الشخصية الإنسانية، ابن تيمية، التربية الإسلامية.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى بحث موضوع الشخصية الإنسانية عند ابن تيمية من منظور نفسي إسلامي، وذلك من خلال مباحثها الثلاثة؛ حيث درس مبحثها الأول بنية الشخصية، والتي تحدّدت بأمرين، الأول: بفهم دلالات عناصرها (النفس والروح والعقل والقلب) وطبيعة العلاقة بينها من عموم وخصوص وترادف، والثاني: بمعرفة مكوّناتها، والتي تمثّلت بمكوّنين أساسيين: المكوّن المادّي، والمكوّن الروحي والذي يحتلّ المكانة الأهم، وهما ممتزجان، وبمجموعهما وتفاعلهما تتكوّن الشخصية ويفهم سلوكها. ودرس المبحث الثاني محدّدات الشخصية، وتبيّن أنّها تتأثر بعوامل داخلية وأهمها الفطرة، وبعوامل خارجية (البيئة) وأهمّها التعليم، وأنه بتفاعلها معاً ومع الموقف يتكوّن السلوك. ودرس مبحثها الثالث سمات الشخصية وقواها وأنماطها، وتوصّل إلى وجود سمات عامّة للشخصية؛ كسمة الافتقار والحريّة والتعجّل والبيان، وسمات إيجابية وسلبية؛ كسمة الشجاعة والعفّة والشحّ والجبن، وبوجود ثلاث قوى للشخصية: العقلية والغضبيّة والشهوية، والتي بها كانت الفضائل ثلاثاً: العلم والشجاعة والعفّة. وبتفاعل السمات والقوى مع الموقف يتحدّدّ نمط السلوك. ولذا وبحسب المعيار العقدي كانت أنماط الشخصية ثلاثة: المؤمنة والمنافقة والكافرة، ولكلّ سماتها ومراتبها التي تنتقل فيها، وهو ما يؤكّد فكرة الثبات النسبي في الشخصية، الأمر الذي يعني إمكان تعديل سلوكها.

المقدمـــــــة

الحمـد لله والصلاة والســــلام على رســـول الله، وبعد:

فإنّ عالم الإنسان ينطوي على كنوز معرفية عميقة، أودعها فيه خالقه سبحانه وتعالى، وكشف له عن طرفٍ منها وترك له أكثرها ليكتشفها بآلياته العلمية المتاحة سواء بالنظر والتأمّل أم بالتجريب أم باستلهام الوحي الإلهي.

ولا شك أنّ الوحي الإلهي يعدّ في التصوّر الإسلامي مصدراً علمياً أصيلاً، ينطوي على جملة من المعارف المهمّة التي تتعلق بالشّخصية الإنسانية، والتي إذا ما أحسن استنباطها والتعامل معها منهجياً وعلميا، فإنّها ستقود إلى نتائج نفسية دقيقة؛ تسهم في تطوير الذات الإنسانية وإتقان أدائها ووظائفها، وتؤدّي دورها المحوري في بناء الشّخصية الإنسانيّة المتوازنة، والمتكاملة مجتمعيا، والمنسجمة عقائدياً مع الغايات الشرعية من وجودها.

مشكلة الدراسة

إنّ مقصود التربية يتمثل في بناء الشخصية السّوية وتعديل السّلوك الإنساني؛ لذا كثرت النظريات التي تعالج هذا الموضوع من زواياه المختلفة، وأصبح "من الموضوعات العمد في علم النفس الحديث هو علم نفس الشخصية إلى الحدّ الذي جعل كبرى الجامعات تتخذ منه مادة أساسية في مناهج الدراسة لها" (العيسوي، ٢٠٠٢، ٩)، تدرس الشخصية من حيث مفهومها وتكوينها وتطوّرها والعوامل المؤثرة فيها، وسماتها وقدراتها واتجاهاتها(العيسوي، ٢٠٠٢، ٩).ولّما كان " علم النفس بشخصيته الجديدة هذه هو بصفة جوهرية من إنتاج المؤسّسة الأكاديمية الغربية، وهذا ما لا يتوقع أن يختلف فيه اثنان من المختصين"(طه، ١٩٩٧، ٢١٣)، ولّما كان الأساس في نظريات الشخصية يقوم على فهم الإنسان، ولكل تيار في علم النفس فلسفته الضمنية الخاصّة به عن الإنسان، (توفيق، ١٩٩٨، ١٢١)، فإنّ الاختلاف بين الاتجاه الإسلامي والوجهات الغربية في هذا الحقل المعرفي يبدأ من الاختلاف حول مفهوم الإنسان. ينقل أستاذ علم النفس الإسلامي الزبير بشيرطه عن كيركارين، مشخصاً جانباً مهماً من أوجه هذا الاختلاف قوله: " إنّ مشكلات علم النفس المعاصر ترجع في المقام الأول إلى الفترة التي تمّ فيها فرض مفهوم الإنسان على أنه مادّي وخالٍ من الروح"(طه، ١٩٩٧، ٢٢٣) وكان لإغفال علماء النفس المحدثين الجانب الروحي من الإنسان في دراساتهم للشخصية قد أدّى إلى قصور واضح في فهمهم للإنسان، وقد لاحظ"إريك فروم" المحلل النفسي قصور علم النفس الحديث وعجزه عن فهم الإنسان فهماً صحيحاً بسبب إهماله دراسة الجانب الروحي في الإنسان(نجاتي، ٢٠٠، ١٩٨-٢٠١). وهذا من شأنه أنْ يعطي صورة غير واضحة عن الشخصية

الإنسانية. والذي " يتمعن في نظريات الشخصية سيجد نظرية تؤكد على الجانب الغريزي في الإنسان في مقابل أخرى تؤكّد على الجانب الاجتماعي منه، ونظرية تشدّد على حرية الإرادة مقابل أخرى تشدّد على الحتمية، ونظرية تنظر للإنسان على أنّه عاقل مقابل نظرية تنظر للإنسان على أنّه كائن مدفوع غير عقلاني". (صالح،١٩٩٨ ، ١٨).

ولذلك حين "نعْرف حقيقة النفس الإنسانية- بقدر ما نستطيع – فسوف يساعدنا ذلك على إنشاء نظم وأفكار وسلوك ومشاعر، تتفق مع هذه الحقيقة ولا تصادمها، ولا تتعارض معها، وعلى تربية أجيال من النّاس بمقتضى الفطرة الصحيحة كما خلقها الله". (قطب، ١٩٩٣ ، ١٢).

وحديثاً فقد " جهر بعض علماء النفس المعاصرين الحادبين في البيئة الإسلامية، جهروا بما قد يعتمل في نفوس الكثير من المخلصين من أهمية تطوير مفاهيم سيكلوجية أصيلة تستمد قوّتها الدافعة المحركة من جذور التراث النفسي الإسلامي لتناهض المدّ النفسي الغربي السائد"(خوجلي، ٢٠٠١ ، ٧)، فالتراث العربي والإسلامي المليء بالحقائق والمعلومات والخبرات النفسية والتربوية والاجتماعية، لم ينل حقّه من البحث والدراسة(عبد العزيز، ١٩٩٧ ، ٩).وهذا يتطلب جهداً كبيراً تتكامل فيه جهود الباحثين والمؤسّسات العلمية والبحثية في سبيل إعادة قراءة المخزون التراثي النفسي، قراءة علمية واعية نقدية، للخروج بمجموعة من الآراء والأفكار والتوجهات وبصورة تتفاعل فيه وتتكامل مع المعطيات الحديثة في ميدان علم النفس بما يؤدّي إلى تكوين نظريات نفسية إسلامية في ميدان الشخصية الإنسانية وغيرها، تعبّر عن الوجهة الإسلامية في تربية الإنسان والمجتمع تربية متزنة وبناء السلوك السوي.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة، لتقدّم قراءة نفسية في أحد أعمدة التراث الإسلامي ومدارسه المعتبرة، مدرسة ابن تيمية التي قامت على الأصول الإسلامية المتكاملة فكراً ومنهجاً للوقوف على رؤيته في أهمّ موضوع يشغل علم النفس والتربية، موضوع الشخصية الإنسانية، وكما يرى "عرسان الكيلاني" فإنّ "كثيراً من أفكار ابن تيمية في التربية يمكن أنْ ترفد الفكر التربوي المعاصر على المستوى العالمي، ومن ذلك أفكاره التي تقرر أنّ نفس الإنسان يمكن تطويرها وتشكيلها عن طريق التربية، بحيث يمكن الارتقاء بالفرد إلى أعلى درجات الإنسانية" (عرسان، ١٩٨٥ ، ١٩٧).

وفي سبيل تحقيق الدراسة لهدفها فإنها ستسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما بنْية الشّخصية الإنسانية ؟

٢- ما محدّدات الشّخصية الإنسانية ؟

٣- ما سمات الشّخصية الإنسانية ؟

أهمية الدراسة وأهدافها

تظهر أهمية الدراسة من كونها تبحث جوانب أساسية في نظرية الشّخصية الإنسانية في التراث الإسلامي. وتكشف عن آفاق علم النفس الإسلامي في فكر أحد أعلام المسلمين من ذوي الرؤية الإسلامية الواسعة.

وقد تحددت أهداف الدراسة بالآتي:

١- تعريف دلالات المفاهيم الأساسية لعناصر الشّخصية الإنسانية، وتحديد مكوناتها.

٢- توضيح العوامل المؤثرة في الشّخصية الإنسانية.

٣- بيان سمات الشخصية وقواها وأنماطها، ومعالجة قضية الثبات والتفاعل مع الموقف.

ولعلّه من المناسب الإشارة إلى أنّ هذه الدراسة بالنظر إلى السياق التنظيري الإسلامي العام في ميدان علم النفس، فإنّها تقع ضمن جهود التأصيل الإسلامي للمعارف النفسية أو ما يعرف بأسْلمة المعرفة. والتي يقصد بها "ممارسة النشاط المعرفي كشفاً وتجميعاً وتوصيلاً ونشراً من زاوية التصوّر الإسلامي للكون والحياة والإنسان"(خليل، ١٥، ١٩٩١). وهي لا تعني بحال مجرّد إضافة عبارات دينية " إلى مباحث العلوم الاجتماعية والإنسانية باستمداد آيات قرآنية ملائمة لموضوعات العلم المقصود أسلمته، بل هي إعادة صياغة منهجية ومعرفية للعلوم وقوانينها" (خليل، ١٩٩١، ٨-٩).

إنّ " التأصيل الإسلامي لعلم النفس جزء من المشروع الحضاري الكبير الذي ينهض الفكر الإسلامي الحديث بإنجازه وهو "إسلامية المعرفة"(توفيق، ١٩٩٨، ١١١). وممّن تبنى خطّ الأسلمة أو التأصيل المعهد العالمي للفكر الإسلامي والذي أنشئ مع بداية القرن الخامس عشر هجري (١٤٠١هـ-١٩٨١م)، والذي وضع خطّة شاملة لتحقيق القضيتين اللتين تبناهما، وهما: إصلاح مناهج الفكر الإسلامي، وإسلامية المعرفة (المعهد العالمي، ١٩٨٧، ٣١)، وله عدد من الدراسات في شكل سلاسل، منها: سلسلة إسلامية المعرفة، وسلسلة قضايا الفكر الإسلامي المعاصر، والمجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية الإسلامية، وكما يقوم بجهود كبيرة في عقد الندوات والمؤتمرات، وتأليف الكتب والموسوعات، ونشر الأبحاث والرسائل العلمية التي تخدم الفكر الإسلامي وقضية التأصيل الإسلامي وإسلامية المعرفة.

وعملية أسلمة المعرفة تتحرك على محورين أساسيين، **أحدهما**: تنظيري؛ يتولّي التعريف بالمصطلح وضروراته، ويصنف حلقاته ويلقي الضوء على التراث المعرفي الإسلامي، ومتابعة المعطيات الإسلامية الحديثة، وتصنيفها لكي تعين وترفد عملية الأسلمة، **والثاني**: تطبيقي حيث يتم معالجة كل فرع من فروع المعرفة البشرية الإنسانية والصرفة والتطبيقية لكي تصاغ توجهاتها الأساسية ومفرداتها التفصيلية وفق المنظور الإسلامي"(خليل، ١٩٩١، ١١-١٢).

وفيما يتعلق بمشروع التأصيل الإسلامي في مجال الدراسات النفسية، فقد فرض نفسه حينما بدأ الباحثون المتخصّصون الذين جمعوا إلى ثقافاتهم السيكولوجية الثقافة الإسلامية نقدهم لعلم النفس الحالي وأزمته بصفة عامة لا جزئية فقط، وأخذ ذلك المسار شكل مقالات وكتب وندوات ومؤتمرات؛ فمن الكتب: *نحو علم نفس إسلامي* لحسن الشرقاوي، *وملامح علم النفس الإسلامي* لمحمد عمر، *وسلسلة الدراسات الإسلامية* لسيد مرسي، وغيرها كثير، ومن الندوات: ندوة الإسلام وعلم النفس التي نظمتها جامعة الملك سعود، وندوة نحو علم نفس إسلامي التي نظمتها الجمعية العربية للتربية الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي والمؤتمر العالمي في المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية في جامعة الخرطوم وغيرها. ومن المعاهد والجمعيات والمنظمات التي تهتم بهذا المشروع، إضافة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي: الجمعية الإسلامية للصّحة النفسية في القاهرة، والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ومركز التربية العربي لدول الخليج، إضافة لتبنّي كثير من الجامعات مقررات للدراسات الإسلامية والفكر الإسلامي في أقسام علم النفس(توفيق،١٩٩٨، ٢٠-٣٠).

وتتطلب جهود إصلاح مناهج الفكر الإسلامي وتحقيق إسلامية المعرفة جميع مسارات العمل ومجالاته المترابطة المتكاملة، ومن ذلك التمكنّ من التراث، إذْ يشكل الدعامة الرئيسة لبناء إسلامية المعرفة، وهو ممّا يشمله فكر علماء الأمّة ومفكريها وقادتها المصلحين على مرّ العصور، ونتاجهم في مختلف مجالات المعرفة (المعهد العالمي، ١٩٨٧، ٤١، ٣٤) (العلواني، ١٩٩٥، ٣٩-٤٠). ولكن لا بدّ من دراسة تراثنا الإسلامي وقراءته القراءة العلمية التحليلية النقدية، للإفادة من معطيات العقلية الإسلامية في جانبيها المنهجي والمعرفي بما يخدم قضايا الفكر الإسلامي المعاصر وتفاعلاته الحضارية. وقد كان لمحور هذه الدراسة نصيبها الوافر من اتجاه التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية.

الدراسات السابقة

لم يقف الباحث على دراسة علمية عالجت نظرية الشّخصية الإنسانية عند ابن تيمية من منظور إنساني (نفسي) إسلامي. ولكن هناك عدد من الدراسات تلتقي جزئياً مع دراسة الباحث ومنها:

١- دراسة عفيفي بعنوان النظرية الخلقية عند ابن تيمية. الدراسة في بحث النظرية الخلقية في فكر ابن تيمية، والجانب الذي يتصل منها بدراسة الباحث؛ هو آراء ابن تيمية في اتصاف الإنسان بخاصية الحرية والإرادة والفاعلية، وعدد آخر من السّمات مثل: التجبر، والضعف، والجبن، والبخل، وتحديده لمكونات الإنسان بالبدن والروح(عفيفي، ١٩٩٨م، ٢٤٩-٤٤١).

٢- دراسة الغامدي بعنوان موقف شيخ

الإسلام ابن تيمية من آراء الفلاسفة. ناقشت الدراسة موقف ابن تيمية من آراء الفلاسفة في مختلف ميادينها، ومنها الفلسفة الطبيعية والتي عرضت فيها إلى موقفه من النفس الإنسانية وأحوالها، والتي تلتقي فيها دراسة الباحث في عرض آرائه في مفهومي النفس والعقل وأدلتهما والعلاقة بين البدن والروح.(الغامدي، ٢٠٠٣، ٥١٨-٥٣٩).

٣- دراسة النحلاوي عن أعلام التربية (ابن تيمية). عرضت الدراسة لآراء ابن تيمية التربوية، ومن بين تلك الآراء نظريته في الفطرة ومبادئه في التربية حيث تلتقي بذلك مع دراسة الباحث في جانب من موضوع سمات الشخصية ومحددتها حيث تناولت موضوع الفطرة عند ابن تيمية. (النحلاوي، ١٩٨٦، ٦٤، ٨٨).

٤- دراسة نجاتي بعنوان الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين. تناولت الدراسة المفاهيم النفسانية عند عدد من الفلاسفة والعلماء، ومن بينهم ابن تيمية، حيث عرضت لآرائه في النفس والروح والحاجات الإنسانية والسلوك، وتلتقي دراسة الباحث مع هذه الدراسة في تناولها لمفاهيم النفس والعقل والروح عند ابن تيمية(نجاتي، ١٩٩٣، ٢٦٧-٢٨٠).

٥- دراسة إسماعيل بعنوان من الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي. تناولت الدراسة عدداً من الدراسات النفسية عند عدد من العلماء، وهم: ابن مسكويه، وابن حزم، والهروي، وابن القيم. ورغم أنّ هذه الدراسة لم تتضمن " ابن تيمية" من بين أعلامها المختارين، إلا إنها تلتقي مع دراسة الباحث في توجهاتها البحثية، حيث ركزت في جانب منها وعند عالمين اثنين (ابن مسكوية وابن حزم) على بحث موضوع الشخصية من حيث سماتها، بأنْ أوردت عدداً من هذه السّمات التي تتصف بها الشخصية الإنسانية من وجهة نظر كل منهما، فتحت عنوان "صفات الشخصية الإنسانية" عند ابن مسكويه أوردت عدداً من الصفات (السّمات) منها: الحكمة، والعفّة، والحرية، والسخاء، والانتظام، والشجاعة، والهمّة، والعدالة وغيرها، وتحت عنوان "سمات الشخصية" عند ابن حزم ذكرت عدداً منها مثل: العقل، والحمق كسمة مضادة، والدهاء، والحرص، والجبن، وغيرهما، وكل ذلك تحت تقسيمات لها معينة (إسماعيل، ٢٠٠١، ١٥-٨٠). وفي ذلك توافق في عدد من السمات بين ابن تيمية التي وردت في دراسة الباحث وبين ما أوردته هذه الدراسة عند ابن حزم وابن مسكويه.

وقصد الباحث من إيراد هذه الدراسة وذكر هذا التفصيل، إضافة لبيان التوافق المذكور، التأكيد على أنّ دراسة الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي من منظور "السّمات"، هو اتجاه له حظّه واهتمامه عند الباحثين في الدراسات النفسية الإسلامية، ولعلّه يقود في نهاية المطاف إلى تكوين نظرية في سمات الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي، وتكون دراسة الباحث

المقدّمة عن ابن تيمية إحدى روافد ذلك الاتجاه.

وكما يلحظ فإنّ مجمل الدراسات السابقة تتفق مع دراسة الباحث في تناولها لجانب من عناصر الشخصية ومحدّداتها وعدد من سماتها بشكل مستقل. ولكن دراسة الباحث تبحث هذه العناوين إضافة - كما هو في خطتها- في إطار نسقي يسعى لتكوين نمط معرفي متكامل إلى حدّ ما في منظور ابن تيمية للشخصية الإنسانية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على بحث نظرية الشّخصية الإنسانية عند ابن تيمية من حيث بنيتها ومحدداتها وسماتها ، ومن مصادره الأصيلة.

منهج الدراسة وإجراءاتها وخطتها

اعتمد الباحث في سبيل الإجابة على أسئلة الدراسة منهجية الاستقراء واستنباط المعاني والأفكار من النصوص ذات العلاقة بموضوع الدراسة وإعادة تركيبها في مجالاتها المحددة. حيث قام الباحث باستقراء كتب ورسائل ابن تيمية التي تجاوزت الستين والوقوف على النّصوص ذات العلاقة بالشخصية (النفس الإنسانية) من مظانّها، مع ملاحظة سياقها الذي وردت فيه، والتركيز في دلالاتها، وتصنيفها في مصفوفات معرفية تعالج جوانب محدّدة في الشخصية الإنسانية، ثمّ إجراء قراءة وتحليل وربط لها في سبيل تقديم نسيج علمي موحّد، يظهر منظور ابن تيمية للشخصية الإنسانية والذي جاء في ثلاثة جوانب: البنية، والمحددات، والسمات، وتفاعلاتها.

وقد جاءت خطة الدراسة في مقدمة عَرّفت بها، وثلاثة مباحث وخاتمة، حيث عالج المبحث الأول موضوع بنية الشّخصية، وعالج المبحث الثاني محدداتها، وعالج المبحث الثالث سماتها، وتضمنت الخاتمة أهم النتائج والتوصيات.

مصطلحات الدراسة

الشّخصية الإنسانية: منظومة سمات الإنسان ومكوناته وتفاعلاتها والعوامل المؤثرة فيها ومواقفها السلوكية. ويقصد بـ: بُنْية الشّخصية: عناصرها ومكوناتها، ومحدداتها: العوامل المؤثر فيها، وسماتها: صفات الذات الإنسانية التي تؤثر في تنميطها ومواقفها.

ولعله من المفيد تقديم تعريفات لبعض مصطلحات الدراسة المهمّة من وجهة نظر علم النفس الحديث، ومن ذلك: الشّخصية: فمن أكثر التعريفات قبولاً للشخصية، تعريف جوردون البورت، الذي يقول فيه: "الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفس جسمية التي تحدّد سلوكه وفكره المتميزين". (طه، ٢٠٠٠، ٢٧٣) ويعرفها كاتل بقوله: "الشخصية هي تلك التي تتيح لنا تنبؤا بما سوف يعمله الشخص في موقف معين".(جابر، ١٩٨٦، ٢٥٩). والنّفس: و" هي جوهر الإنسان، ومحرّك أوجه نشاطه

المختلفة. وهي الجزء المقابل للبدن في تفاعلهما وتبادلهما التأثير المستمر، مكونين وحدة متميزة نطلق عليها لفظ شخصيته. (طه، ٢٥، ٢٠٠٠) والسّمة: والتي يعرفها ألبورت بأنّها " بنية عصبية نفسية لها القدرة على استخلاص المثيرات المتكافئة وظيفيا وعلى المبادأة في التوجيه لأشكال من السلوك التوافقي"، والسّمات تفسر الاتساق في السلوك الإنسان، وتنظيم الخبرات التي يتعرض لها البشر. (جابر، ١٩٨٦، ٢٥٦-٢٥٧)

شخصية الدراسة

هو الإمام أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، أحد كبار فقهاء الحنابلة وعلماء الأمة ودعاتها، ولد سنة(٦٦١هـ) وتوفي في دمشق سنة (٧٢٨هـ). له مصنفات علمية عديدة، منها: **مجموع الفتاوى**، (٣٧)**مجلدا**، يتضمن عديدا من الرسائل والكتب والفتاوى، ودرء **تعارض العقل** والنقل(١١ **مجلدا**)، ومنهاج السنة(٩ **مجلدات**)، والجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، وبيان تلبيس الجهمية، والصارم المسلول على شاتم الرسول، والنبوات، واقتضاء الصراط المستقيم، والاستقامة، والرد على المنطقيين، والسياسة الشرعية والعبودية والتحفة العراقية والعقيدة الواسطية والتدمرية وغيرها .

المبحث الأول: بنية الشّخصية الإنسانية ودينميتها عند ابن تيميّة

يعنى هذا المبحث بتوضيح رؤية ابن تيمية لبنية الشخصية الإنسانية وذلك من خلال بيان دلالة عناصرها المفاهيمية ومكوناتها الأساسية ودينميتها.

أولاً: دلالة العناصر المفاهيمية الأساسية في الشّخصية الإنسانية عند ابن تيميّة

يحاول الباحث في هذا الجزء من الدراسة بحث العناصر الأساسية للشخصية ومدلولها في فكر ابن تيميّة ، والتي شملت : النفس والقلب والعقل والروح ، وبقدرما يعني الدراسة.

أولاً : النفس

يلحظ المتأمل في كلام ابن تيميّة المتعلق بمعاني النفس، تركيزه على المعنى الخاصّ للنفس– جزء الإنسان- أكثر منه من المعنى العام - الإنسان كلّه- وإنْ وجدت هناك بعض الإشارات إليه، لكنّها على الأول أكثر، ومن ذلك: دلالة معنى النفس على الروح. والمهم في ذلك أنّه ينطلق في إثبات هذه المعاني للنفس من دلالة النصوص الشرعية. يقول ابن تيميّة: "وقد قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ٢٧ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ٢٨ فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى ٢٩ وَٱدْخُلِى جَنَّتِى ٣٠ ﴾ (الفجر، ٢٧-٣٠)، فخاطبها بالرجوع إلى ربّها، وبالدخول في عباده ودخول جنته، وهذا تصريح بأنّها مربوبة، والنفس هنا هي الروح التي تقبض، وكذلك دلالة النفس على الروح في قوله تعالى: ﴿ فَلَوْلَآ إِذَا بَلَغَتِ ٱلْحُلْقُومَ ٨٣ وَأَنتُمْ حِينَئِذٍ تَنظُرُونَ ٨٤ ﴾ (الواقعة، ٨٣- ٨٤)"(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٦٣/٤، ٢٢٥-٢٦٤) وفي موضع آخر وفي دلالتها على المعنى الكلّي

وهو الإنسان(الشّخصية)، يقول: "والأنفس يعبرعنها بالنوع الواحد، كقوله: ﴿ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا﴾ (النور، ١٢)، وقال: ﴿فَٱقْتُلُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ﴾ (البقرة، ٥٤) أي يقتل بعضكم بعضاً". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٤١٩).

وهذه الاطلاقات لمعاني النفس أكدتها دراسات أخرى عن ابن تيمية، تعرضت لموضوع النفس، كما في دراسة الغامدي الذي توصل إلى أنّ للنفس عند ابن تيمية دلالتين أساسيتين فيما يتعلق بجانب الشخصية الإنسانية، وهما: الدلالة على ذات الإنسان عموماً، والدلالة على الروح خصوصاً (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٢٧)، كما أكدتها أيضاً دراسات نفسية إسلامية عديدة حيث أشارت إلى أنّ النفس في نصوص الشرع تطلق ويراد بها الذات الإنسانية ككل، وتطلق ويراد بها الروح، أي ما يقوم به الجسد وتكون به الحياة، وأنّ الروح إنما سميت نفساً لنفاستها وشرفها (جوهري، ١٦، ١٩٨٤، ١٧)، (زريق، ١٩٩٣، ١٨ -١٩) (توفيق، ١٩٩٨، ١٥٣).

ويرى ابن تيميّة أنّ النفس الإنسانية واحدة، "وإنما تتنوع صفاتها"(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٢٥) فتتنوع بذلك النفس الإنسانية إلى: "أمّارة، ومطمئنة، ولوّامة "ويشير إلى أنّ النفس الأمّارة هي " التي تأمره (الإنسان) بالسوء، والنفس اللّوامة هي التي تفعل الذنب ثم تلوم عليه، وتخلط عملاً صالحاً وآخر سيئاً "(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/١٤٨).

ومن أهم سمات النفس التي أشار إليها ابن تيميّة، أنها: سويّة ملهمة، والله عز وجل "هو الذي ألهَم النفس – التي سوّاها – فجورها وتقواها"،(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٤/٢٩٩) والنفس كذلك عنده لها قوتان: قوة علميّة نظرية، وقوة إرادية عملية". (ابن تيمية، ٩، ١٩٨٠/ ١٣٦).

كما أنّ النفس محلّ للشعور بأنواعه، شعورها "بالوجود والعدم والملائمة والمنافرة"وغيرها،(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/٢٩٨)وهي كذلك محلّ لسائر الانفعالات الإنسانية، كالمحبّة والبغض وغيرها.(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/٢٤١-٢٤٢).

ثانياً: القلب

لقي موضوع " القلب حظاً وافراً في فكر ابن تيميّة، ويبدو أنّ ذلك راجع لمكانته في النصوص الشرعية، وبالتالي في الإسلام وفي حياة المسلم (الشّخصية الإسلامية)، وهو ينطلق في فهمه للقلب وحقيقته ومكانته في الشّخصية من منطلق إسلامي، يعتمد فيه على الوحي بالدرجة الأولى. ينظر ابن تيميّة إلى القلب على أنّه محلّ للنية والإرادة واليقين والشّك والخشوع واللّين والقساوة والوجل وغيرذلك،(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/٣٠، ٢٩)كما أنّه محلّ للأعمال الباطنة كالتوكّل والمحبة والإخلاص وغيرها. (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/١٨٦).

وفي مواضع عديدة، يكشف ابن تيميّة عن

طبيعة العلاقة بين القلب والبدن، مجليًّا حقيقتها وللأثر المترتب عليها، يقول ابن تيميّة: "والقلب هو الملك، والأعضاء جنوده، وإذا صلح صلح سائر الجسد، وإذا فسد فسد سائر الجسد، فيبقى يسمع بالأذن الصوت كما تسمع البهائم، والمعنى: لا يفقهه، وإنْ فقه بعض الفقه لم يفقهه فقهاً تاماً، فإنّ الفقه التام يستلزم تأثيره في القلب ومحبّة المحبوب، وبغض المكروه"، ويقول أيضاً: " وخشوع الجسد تبع لخشوع القلب "، وعليه، فالقلب " هو الأصل، فإذا كان فيه معرفة وإرادة سرَى ذلك إلى البدن بالضرورة، لا يمكن أنْ يتخلّف البدن عما يريده القلب، فإذا كان القلب صالحاً بما فيه من الإيمان علماً وعملا قلبياً كان صلاح الجسد بالقول الظاهر والعمل...، والظاهر تابع للباطن". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٩/٧، ٢٧).

والقلوب أقسام، كما يراها ابن تيميّة من خلال النصوص الشرعية، فهناك:

١- القلب الأغلف، ويستدل عليه بقوله تعالى: ﴿وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنَا غُلْفٌۢ بَلْ طَبَعَ ٱللَّهُ عَلَيْهَا بِكُفْرِهِمْ﴾ (النساء، ١٥٥)، وبقوله تعالى: ﴿وَقَالُوا۟ قُلُوبُنَا غُلْفٌۢ بَل لَّعَنَهُمُ ٱللَّهُ بِكُفْرِهِمْ﴾ (البقرة، ٨٨)، ثم يعلق قائلاً: " والغلف، جمع أغلف، وهو ذو الغلاف الذي في غلاف مثله، كأنّهم جعلوا المانع خلقه، أي خلقت القلوب وعليها أغطية، فقال الله: (بل لعنهم الله بكفرهم) وطبع الله عليها بكفرهم ﴿فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (النساء، ١٥٥)"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/٧) وهذا القلب من سماته: العمى، والصمم والبكم، كما في قوله تعالى: ﴿وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً ۚ صُمٌّۢ بُكْمٌ عُمْىٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴿١٧١﴾﴾ (البقرة، ١٧١)، "قال: بل نفس قلوبهم عميت وصمت وبكمت، كما قال تعالى: (فإنّها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور)".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٧/٧)

٢- القلب المريض، كما في قوله تعالى: ﴿إِذْ يَقُولُ ٱلْمُنَٰفِقُونَ وَٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ﴾ (الأنفال، ٤٩)، " والمرض في القلب كالمرض في الجسد، فكما أنّ هذا هو إحالة عن الصحة والاعتدال من غير موت، فكذلك قد يكون في القلب مرض يحيله عن الصحة والاعتدال" (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤٤٨/٢٨ -٤٥٠)، ومن سمات القلب المريض: فساد إحساس القلب وإدراكه، وفساد عمله وحركته، وضعف الإيمان، والجبن، والفزع، والشهوة المحرمة، والحسد والبخل، والشكوك والشبهات، وإرادة الفجور. (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩٤/١، ٩٥)

٣- القلب الحي المنوّر، هو قلب فيه نور به يسمع ويبصر ويعقل، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٠٢/١-١١١) ممتلئ بالخشوع واليقين، والقوة، كما في الأثر[1]: (القلوب آنية الله في أرضه، أحبّها إلى الله

---

(١) ورد هذا الأثر موقوفا ومرفوعا بروايات قريبة من الروايات المذكورة في كتاب الزهد للإمام أحمد وزوائده، انظر (الألباني، ١٩٨٤، ١٦٩/١)

أصلبها وأرقّها وأصفاها) .(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/ ٣٠، ٢٩)

ويورد ابن تيميّة في القلوب وأقسامها، قول الصحابة، رضي الله عنهم، فيذكر " عن علي – أو حذيفة – رضي الله عنهما – قال[٢]: القلوب أربعة: قلب أجرد فيه سراج يزهر فذلك قلب المؤمن، وقلب أغلف فذاك قلب الكافر، وقلب منكوس، فذاك قلب المنافق، وقلب فيه مادتان: مادة تمدّه الإيمان و مادة تمدّه النفاق، فأولئك قوم خلطوا عملاً صالحاً وآخر سيئاً" . (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١/١٠٦) .

ثالثاً : العقل

امتازت رؤية الفكر الإنساني للعقل، إلى حدّ ما، بالضّبابية والاضطراب والتشعبات، وأثرت بشكل أو بآخر على فكر بعض المسلمين في تاريخ الفكر الإسلامي، وذلك لأسباب عديدة كان من أهمها ابتعادهم عن مصدرية الوحي الإلهي، من هنا تأتي أهمية رؤية ابن تيميّة للعقل، والتي امتازت بالوضوح والسعة لاعتماده في ذلك على المصادر الإسلامية الأصلية.

يصدق مفهوم العقل عند ابن تيميّة على أربعة معاني، هي أنه:

١- عرَض قائم بغيره، بمعنى ليس شيئاً مادياً محسوساً.

٢- غريزة وقوّة في النفس.

٣- العلم.

٤- العمل بالعلم، ولعلّ هذا المفهوم خاصّ بالفهم الإسلامي، كما سيأتي عليه الدليل.

يقول ابن تيميّة : " فإنّ العقل في لغة المسلمين عرَض من الأعراض، قائم بغيره، وهو غريزة، أو عِلم، أوعمل بالعلم، ليس العقل في لغتهم قائماً بنفسه فيمتنع أن يكون أوّل المخلوقات عرَضاً قائماً بغيره، فإنّ العرَض لا يقوم إلا بمحلّ فيمتنع وجوده قبل وجود شيء من الأعيان، وأما أولئك المتفلسفة[٣]: ففي اصطلاحهم، أنه جوهر قائم بنفسه، وليس هذا المعنى هو معنى العقل في لغة المسلمين، والنبي، صلى الله عليه وسلم، خاطب المسلمين بلغة العرب، لا بلغة اليونان[٤]". (ابن تيمية، ١٨، ١٩٨٠/٣٣٨).

ويقول كذلك: "إنّ اسم العقل عند المسلمين

(٢) أحمد بن حنبل، المسند، ح رقم(١٠٧٠٥).وهي من رواية أبي سعيد الخدري عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولم أجدها برواية علي أو حذيفة، رضي الله عنهم أجمعين.

(٣) ينظر في آراء الفلاسفة المسلمين حول العقل وأنه جوهر قائم بنفسه: (الحفني، ١٩٩٩، ١/٥٦) و(صليبا، ١٩٧٣، ٢٣٢، ١٥٩)

(٤) أي أنّ المعتمد هو المفاهيم والاصطلاحات القرآنية حول العقل لا المصطلحات اليونانية، وأنها الأصل والمقياس لغيرها، فما وافقها قبل وإلا فيرد .وأنه لا ينبغي تقديمها على مصطلحات القرآن .

وجمهور العقلاء إنما هو صفة، وهو الذي يسمى عرضاً قائماً بالعاقل، وعلى هذا دل القرآن في قوله تعالى: ﴿لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة، ٧٣)، وقوله: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾ (الحج، ٤٦)، وقوله: ﴿قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (الحديد، ١٧) ونحو ذلك مما يدل على أنّ العقل مصدر عقل يعقل عقلاً، وإذا كان كذلك فالعقل لا يسمى به مجرد العلم الذي لم يعمل به صاحبه، ولا العمل بلا علم، بل إنما يسمّى به العلم الذي يعمل به والعمل بالعلم، ولهذا قال أهل النار: ﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ ﴿١٠﴾﴾ (الملك، ١٠)، وقال تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾ (الحج، ٤٥). والعقل المشروط في التكليف لا بد أنْ يكون علوماً يميز بها الإنسان بين ما ينفعه وما يضره، ثم من الناس من يقول: العقل هو علوم ضرورية، ومنهم من يقول: العقل هو العمل بموجب تلك العلوم، والصحيح أنّ اسم العقل يتناول هذا وهذا، وقد يراد بالعقل نفس الغريزة التي في الإنسان التي بها يعلم ويميز ويقصد المنافع دون المضار ".(ابن تيمية، ٩، ١٩٨٠/ ٢٨٦-٢٨٧).

وعن وظيفة العقل ومكانته يشير ابن تيميّة إلى أنّ "العقل شرط في معرفة العلوم، وكمال وصلاح الأعمال، وبه يكمل العلم والعمل، لكنه ليس مستقلاً بذلك، لكنه غريزة في النفس، وقوة فيها، بمنزلة قوة البصرالتي في العين، فإن اتصل به نور الإيمان والقرآن، كان كنور العين إذا اتصل به نور الشمس والنار، وإن انفرد بنفسه لم يبصر الأمور التي يعجز وحده عن دركها، وإن عزل بالكلية كانت الأقوال والأفعال مع عدمه: أموراً حيوانية، فقد يكون فيها محبة ووجد، وذوق، كما قد يحصل للبهيمة. فالأحوال الحاصلة مع عدم العقل ناقصة، والأقوال المخالفة للعقل باطلة، والرسل جاءت بما يعجز العقل عن دركه، لم تأت بما يعلم العقل امتناعه".(ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠/٢٨٦).

وعن علاقة العقل بحصول الهداية، يقول: "فحقّ على كل أحد بذل جهده واستطاعته في معرفة ما جاء به (الرسول صلى الله عليه وسلم) وطاعته، إذْ هذا طريق النجاة من العذاب الأليم والسعادة في دار النعيم، والطريق إلى ذلك الرواية والنقل، إذ لا يكفي مجرد العقل، بل كما أن نور العين لا يرى إلا مع ظهور نور قدّامه، فكذلك نور العقل لا يهتدي إلا إذا طلعت عليه شمس الرسالة ".(ابن تيمية، ١، ١٩٨٠/ ٨) وفي هذا توجيه تربوي إسلامي إلى ضرورة إعمال العقل في المفيد من الفكر والنافع من العمل، سواءً لصالح الإنسان أو لصالح مجتمعه.

رابعاً: الروح

الروح، مكون أساسي من مكونات الإنسان، ولا يمكن لأحد أن يحصّل المعلومات الصحيحة

والدقيقة حولها، إلا إذا اعتمد طريق الرسل.

وبالنسبة لابن تيميّة، فكما سار على المنهج الإسلامي في دراسته للعناصر المتقدّمة، فكذلك هنا، في دراسته للروح، فهو يقول: "ليس في الكتاب والسنة أنّ المسلمين نهوا أنْ يتكلموا في الروح بما دل عليه الكتاب والسنة لا في ذاتها ولا في صفاتها".(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٣١).

والروح سرّ إلهي، وغيب رباني، قدّمت لنا الرسالة الإلهية معلومات محدّدة عنها بالقدر الذي نحتاجه وفقاً لحكمة الله تعالى، ولذلك سعى ابن تيميّة إلى تقديم التصور الإسلامي لمفهوم الروح من خلال القرآن والسنة باعتبارهما مصدر اقتناع واعتقاد. وقد استخلص الباحث رؤيتة لمفهوم الروح، بأنها: مخلوقة، مبدعة، وليست قديمة، وهي عين قائمة بذاتها، ليست من جنس البدن ولا العناصر والمولدات منها، وليست جزءاً من الذات الإلهية، وهي لا تعدم ولا تفنى بموتها، ولها صفاتها الثّبوتية والسّلبية المخبر بها شرعاً. يقول ابن تيميّة: "الروح الآدمي مخلوقة، مُبدَعة باتفاق سلف الأمة وأئمتها وسائر أهل السنة"، واستدل على ذلك بجملة من الأدلة منها: أنّها "لو لم تكن مخلوقة لما أقرّت بالربوبية، وقد قال لهم حين أخذ الميثاق – وهم أرواح في أشباح – كالذرّ: (ألست بربّكم؟ قالوا: بلى شهدنا) (الأعراف، ١٧٢)، ولأنها لو لم تكن مخلوقة ما كان على النصارى لوْم في عبادتهم عيسى (عليه السلام) ولا حين قالوا: أنّه ابن الله، وقالوا: هو الله". "ولأنّه لو كان الروح غير مخلوقة ما دخلت النار. ولأنها لو لم تكن مخلوقة لما حجبت عن الله. ولا غيّبت في البدن ولا ملَكها ملك الموت، ولما كانت صورة توصف، ولأنها لو لم تكن مخلوقة لم تحاسب ولم تعذب. ولم تتعبّد ولم تخف، ولم ترْج".(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٢١، ٢٢٠)ويقول أيضاً في بيان مفهومها وسماتها. بالإضافة لما تقدّم ذكره: "الروح التي فينا فإنها قد وصفت بصفات ثبوتية وسلبية، وقد أخبرت النصوص أنها تعرج وتصعد من سماء إلى سماء. وأنها تقبض من البدن وتسلّ منه كما تسلّ الشعرة من العجينة"،(ابن تيمية،٣، ١٩٨٠/٣١) وحول العلاقة بين طبيعة البدن وطبيعة الروح يؤكد ابن تيمية التغاير الكامل بينهما فهذه الروح "ليست هي من جنس هذا البدن، ولا من جنس العناصر والمولدات منها، بل هي من جنس آخر مخالف لهذه الأجناس".(ابن تيمية،٣، ١٩٨٠/٣٢) لكنه وقوفاً عند حدّ الشرع لا يتكلف في بيان هذا الجنس كما تكلّفه آخرون بلا علم .وينفي أن تكون الروح هي الجسم، فالجسم "هو الجسد والبدن. وبهذا الاعتبار فالروح ليست جسماً". (ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠/٣٢) فهي" ما تكون به الحياة، ويقوم به الجسد، أي: الجانب المقابل للبدن، وسميت روحاً لأنّ بها حياة الجسد"(جوهري، ١٩٨٤، ١٢).

وبما أنّ الروح مخلوقة. فهي ليست جزءاً من الذات الإلهية، كما ذهب إلى ذلك من ذهب. وهو

قول شدد ابن تيميّة النكير على أصحابه، فقال: "وصنف من زنادقة هذه الأمة وضلالها[٥]، يزعمون أنها (الروح) من ذات الله "، فهؤلاء قد جعلوا الآدمي بذلك "نصفين : نصف لا هوت، وهو روحه، ونصف ناسوت[٦]، وهو جسده ؛ نصفه رب ونصفه عبد". (ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٢٢).

علاقة الروح بالبدن والعقل: وعن موقف العقل من الروح وطبيعة علاقتها بالبدن؛ يبين ابن تيميّة أن العقل الإنساني وإن وقف على بعض صفات الروح- بإخبار الوحي – إلا أنه غير قادر البتّة على إدراك كنهها أو تكييفها، فيقول : "إن الروح موجودة، عالمة قادرة، سميعة بصيرة، تصعد وتنزل ،وتذهب وتجيء، ونحو ذلك من الصفات"، ولكن مع ذلك فإنّ " العقول قاصرة عن تكييفها وتحديدها ـ لأنهم لم يشاهدوا لها نظيراً، والشيء إنما تدرك حقيقته بمشاهدته، أو مشاهدة نظيره "(ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠ /٣٣)، و"لا يجوز لأحد أن يقْفوا ما ليس له به علم، ولا يقول على الله ما لا يعلم ". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/٢٣٠).

وعن علاقتها بالبدن، فيقرر، وكما سبقت الإشارة، أن الروح ليست من جنس البدن ، ولا من جنس العناصر والمولدات منها، وأنها تفارقه بالموت وتعود إليه عند النفخة الثانية[٧] ، فالروح " في البدن قد ولجت فيه، وتخرج منه، وقت الموت، تسلّ منه شيئاً فشيئاً فتخرج من البدن شيئاً فشيئاً لا تفارقه كما يفارق الملك مدينته التي يديرها " وفي كلام له مع بيان موقف العقل من الروح وعلاقتها بالبدن ، يقول متابعاً كلامه: " والناس لّما لم يشهدوا لها نظيراً عسر عليهم التعبير عن حقيقتها، وهذا تنبيه لهم على أن ربّ العالمين لم يعرفوا حقيقته، ولا تصوّروا كيفيته سبحانه وتعالى، وأنّ ما يضاف إليه من صفاته هو على ما يليق به جل جلاله. فإنّ الروح التي هي بعض عبيده توصف بأنها تعرج إذا نام الإنسان، وتسْجد تحت العرش، وهي مع هذا في بدن صاحبها لم تفارقه بالكلية، والإنسان في نومه يحسّ بتصرفات روحه تصرفات تؤثر في بدنه، فهذا الصعود الذي توصف به الروح لا يماثل صعود المشهودات، فإنها إذا صعدت إلى مكان فارقت الأول بالكليّة، وحركتها إلى العلو حركة انتقال من مكان إلى مكان، وحركة الروح بعروجها وسجودها ليس كذلك ". "(ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠/٣٤٩-٣٥٠) وأخيراً فموت الروح لايعني فناؤها ، بل كما يقول ابن

(٥) ينظر حول مثل هذه الآراء: (الحفني، ١٩٩٩، ٢/ ١١١٤).

(٦) اللاهوت والناسوت، مصطلحان يعبران في الأصل عن عقيدة النصارى في أنّ للمسيح طبيعتين: إلاهية- كلمة الله – وإنسانية- جسد المسيح. (الندوة العالمية، ٢٠٠٣، ١١٥٧/٢)

(٧) للوقوف على شواهد ذلك ومزيد تفصيل، ينظر: (ابن القيم، ٥٣-٢٩٤).

تيميّة: " والروح مخلوقة بلا شك، وهي لا تعدم ولا تفنى، لكن موتها مفارقة الأبدان، وعند النفخة الثانية تعاد الأرواح إلى الأبدان". "(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/ ٢٧٩) وفي هذا القدر من المعرفة الشرعية حول الروح، كفاية للإنسان في حياته الدنيا المستخلفة فيها، ليتوجه بذلك إلى الجانب العملي والواقعي من عبادة الله وإعمار الكون دون الاستغراق وراء تفلسفات نظريه تحاول عبثاً كسر حدود الإنسان، واستهلاك طاقاته دون نفع عملي يجنيه.

وكما يلحظ من كلام ابن تيمية المتقدم فإن هناك عموماً وخصوصاً وترادفاً بين دلالات عناصر الشخصية الأربعة: النفس والروح والعقل والقلب. وأنّ أوسعها دلالة هي النفس، حيث تطلق ويراد بها الذات الإنسانية بمكوناتها كلّها، وهي بذلك تشمل الروح والعقل والقلب، وأنّ العقل والقلب يخص باطن الإنسان الإرادي والفكري لا ظاهره الجسدي.

وقد أكد هذه العلاقات بين دلالات هذه العناصر- مع الإقرار أنّها عملية اجتهادية- عدد من الباحثين المختصين في الدراسات النفسية، ومنهم نجاتي في بحثه عن الدراسات النفسية عند العلماء المسلمين، ومنهم: ابن تيمية (نجاتي، ١٩٩٣، ١٤٩، ٢٦٩)، والغامدي في دراسته الفلسفية عن ابن تيمية (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٣٢-٥٣٤) والباحثة شادية التل في دراستها عن علم النفس التربوي في الإسلام توصلت إلى النتائج الآتية: بالنسبة للقلب والنفس، فإنّ مفهوم النفس بالمعنى العام (الإنسان ككل) أعم وأشمل من مفهوم القلب، وبالمعنى الخاص (باطن الإنسان)، فإنها ترادفه. وبالنسبة للعقل والقلب؛ فإنّ مفهوم القلب أعمّ من العقل، فالعقل نور في القلب وفعل من أفعاله. وبالنسبة للروح والنفس، فإنّ مفهوم النفس بمعناها العام (الإنسان ككل) أعمّ من الروح وأشمل. وبمعناها الخاص (باطن أو جوهر الإنسان) ترادفه. (طه، ٢٠٠٠، ٥٢-٥٨).

ثانياً: مكوّنات الشّخصية الإنسانية وديناميتها عند ابن تيميّة

ابتداء، لا بد من التأكيد، أنّه في الحديث عن مكوّنات الشّخصية الأساسية والكبرى عند ابن تيميّة لا بدّ من استصحاب رؤيته المتقدمة حول العناصر المفاهيمية الأساسية في الشّخصية الإنسانية؛ القلب، والعقل، والنفس، فهي تؤدي دورا أساسيا في توضيح بنْية الشّخصية ومكوناتها والكشف عن حقيقتها.

وسيكون التركيز في مجال البحث هنا على المحور العام في دراسة مكونات الشّخصية الإنسانية عند ابن تيميّة، وهو يقع في تحديدها في مكونين أساسيين، هما: المكوّن المادي والمكوّن الروحي أو البدن والروح أو الباطن والظاهر، وطبيعة العلاقة بينهما كما تظهر في ظل البناء الإنساني العجيب وتفاعلاتها المعقدّة في الحياة، وسينصب اهتمام الباحث على إظهار رؤية ابن تيميّة الأساسية في هذا الموضوع.

ينظر ابن تيميّة إلى مكوّنات الشّخصية الإنسانية على أنها تتكون بالأساس من مكوّنين كبيرين مهمين. هما: الأول: الروح، والثاني: البدن، فيقول: " فإنّ الإنسان (الشّخصية) عبارة عن البدن والروح معاً ، "(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/ ٢٢٢) وهناك عديد من المواضع التي يشير فيها إلى هذين المكونين ، وهذا سيظهر بوضوح أكثر من خلال رؤيته لطبيعة العلاقة بينهما وتفاعلاتهما، وهو الجانب الأهم الذي لا بد من إبرازه. إذ تقدّم تفصيل لآرائه حول الروح (المكون الروحي)، ولكن وقبل الشروع في ذلك، لا بد من عرض رؤيته للمكون المادّي(البدن).

بعد أنْ ساق ابن تيميّة عدداً من الأحاديث في خلق الإنسان (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٢٢) (المكون المادّي)، قال: " فهذا فيه بيان أن كتابة رزقه وأجله وشقاوته وسعادته بعد أن يجعله ذكراً أو أنثى، وسوياً، أو غير سوي "(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/ ٢٤٠) فالشّخصية الإنسانية الكاملة لا بد أن تشتمل في مسمّاها جميع أعضاء البدن، كما يقول ابن تيميّة : " كذلك الإنسان الكامل[٨]. يدخل في مسمّاه أعضاؤه كلّها، ثم لو قطعت يداه ورجلاه لم يخرج عن اسم الإنسان وإن كان قد زال منه بعض ما يدخل في الاسم الكامل ." (ابن تيمية، ١٨، ١٩٨٠/ ٢٧٧)

وأمّا أهم العناصر في المكوّن المادّي (البدن) بالنسبة للشخصية الإنسانية وطبيعتها وذات الأهمية الكبرى في تحديد نوعية السّلوك فله رأيه في ذلك مستمدا من المصدر الصادق والموثوق. من" قوله تعالى: ﴿أَلَمْ نَجْعَل لَّهُۥ عَيْنَيْنِ ﴿٨﴾ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ﴿٩﴾ وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴿١٠﴾﴾ (البلد، ٨ — ١٠)؛ الهداية محلّها القلب، وهذه الأعضاء الثلاثة التي هي دائمة الحركة والكسب، إمّا للإنسان وإمّا عليه . بخلاف ما يتحرك من الداخل، فإنه لا يتعلق به ثواب ولا عقاب، وبخلاف بقية الأعضاء الظاهرة، فإن السكون أغلب وحركتها قليلة بالنسبة إلى هذه، وقد ذكر سبحانه اللسان والشفتين، لأنهما العضوان الناطقان."(ابن تيمية، ١٦، ١٩٨٠/ ٢٢١) .

ويؤكد ابن تيميّة، وبشكل واضح. على أنّ مكوّنات الشّخصية الإنسانية ليست على درجة واحدة من الأهمية، فهناك مكوّن منها يحتل الموقع المركزي والمحوري فيها، ولا شك أن هذا المكوّن هو: المكوّن الروحي (الروح) أو المكوّن الباطني (الباطن)، يقول ابن تيميّة: " فإن حقيقة العبد قلبه وروحه[٩]، وهي لا صلاح لها إلا بإلاهها الذي لا إله إلا هو، فلا تطمئن في الدنيا إلا بذكره "، (ابن تيمية، ١، ١٩٨٠/ ٢٣)

(٨) المراد هنا بالإنسان الكامل، من حيث كماله البدني، أي كمال خِلْقته فلا نقص في الأعضاء، وهذا غير تعبير "كمال النفس" الذي يرد في مؤلفاته، ويقصد به كمالها من حيث الناحية العلمية النظرية والإرادية العملية.

(٩) المراد بالقلب هنا: باطن الإنسان مطلقا، وبالروح: المدبرة لبدن الإنسان. (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٣٣، ٥٣٢)

وسيتجلى هذا أكثر في الحديث على طبيعة العلاقة بين مكوّنات الشّخصية وعناصرها وعن ديناميتها.

العلاقة بين مكونات الشّخصية وعناصرها وديناميتها

تظهر في رؤية ابن تيميّة للشخصية الإنسانية، العلاقة القائمة والشديدة الفعّالية بين مكوّنات الشّخصية وعناصرها، وأنها ذات طبيعة حيّة فعّالة (ديناميكية)؛ يقول في معرض نقاشه لآراء الفلاسفة في الروح والبدن والعلاقة بينهما: " وكذلك قولهم إن تعلقها بالبدن ليس إلا مجرد تعلق التدبير والتصريف، كتدبير الملك لمملكته من أفسد الكلام، فإن الملك يدبر أمر مملكته فيأمر وينهى ولكن لا يصرّفهم هو بمشيئته وقدرته إن لم يتحركوا هم بإرادتهم وقدرتهم. والملك لا يلتذ بلذة أحدهم، ولا يتألم بألمه وليس كذلك الروح والبدن. بل قد جعل الله بينهما من الاتحاد والائتلاف ما لا يعرف له نظير يقاس به، ولكن دخول الروح فيه ليس هو مماثلاً لدخول شيء من الأجسام المشهودة، فليس دخولها فيه كدخول الماء ونحوه من المائعات في الأوعية. فإنّ هذه إنما تلاقي السّطح الداخل من الأوعية، لا بطونها ولا ظهورها، وإنّما يلاقي الأوعية منها أطرافها دون أوساطها، وليس كذلك الروح والبدن، بل الروح متعلقة بجميع أجزاء البدن باطنة وظاهرة، وكذلك دخولها فيها ليس كدخول الطعام والشراب في بدن الآكل، فإن ذلك له مجال معروف، وهو مستحيل - إلى غير ذلك من صفاته – ولا جريانها في البدن كجريان الدم، فإن الدّم يكون في بعض البدن دون بعض".(ابن تيمية، ١٩١٠، ١٧/١٣٤٨-٣٤٩).

فلا بد، في التصور السليم للشخصية الإنسانية[١٠]، من أن يُنظر إلى مكوناتها كوحدة واحدة، متفاعلة معاً ومع الأطراف الأخرى. يقول ابن تيميّة: " فإن الإنسان عبارة عن البدن والروح معاً، بل هو بالروح أخصّ منه بالبدن، إنما البدن مطية للروح، كما قال أبو الدرداء[١١]: إنما بدني مطيتي، فإن رفقت بها بلغتني، وإن لم أرفق بها لم تبلغني" (ابن تيمية، ٦، ١٩٨٤/ ١٠٨). وفي تفاعل مكونات الشّخصية مع الحسّ، يقول: " الروح تحسّ بأشياء لا يحسّ بها البدن، كما يحسّ من يحصل له نوع تجريد

---

(١٠) التصور السليم للشخصية الإنسانية، هو الذي يُبنى فهمه لطبيعة الشخصية ومكوناتها على الحقائق العلمية المستمدة من المصادر الصحيحة والمعتبرة، وفي مقدمتها الوحي الذي أخبر بكثير من المعارف عن أصل الإنسان ومراحل خلقه وخصائصه، إضافة لكل مصدر بعد ذلك يقره الشرع فيؤخذ بما لديه من نتائج علمية.

(١١) وجد الباحث نصا قريبا منه ينسب لأبي ذرّ رضي الله عنه، يقول فيه: (نفسي مطيتي وإن لم أتعهدها لم تبلغني) (ابن حجر، ١٩٩٥، ١/٣٢٨) ومراد ابن تيمية من الشاهد المذكور أنّ الروح غير البدن، وأنّ البدن بالنسبة للروح كالركوبة بالنسبة للراكب فلا بد من الإحسان في مسيرها، وأنّ العبرة تبقى في من يقود المركب ويتصل به ويستخدمه.

بالنوم وغيره، بأمور لا يحسّ بها غيره، ثم الروح بعد الموت تكون أقوى تجرداً، فترى بعد الموت وتحسّ بأمور لا تراها الآن ولا تحسّ بها." (ابن تيمية، ٦، ١٩٨٤/ ١٠٨) فالشّخصية الإنسانية في بنْيتها ومكوناتها، شخصية متفاعلة دينامية، فكما يقول ابن تيميّة، فإن الله عز وجل خلق " أعمال الأبدان بأعمال القلوب، ويكون لأحد الكسْبين تأثير في الكسب الآخر بهذا الاعتبار، ويكون ذلك الكسْب من جملة القدرة المعتبرة في الكسب الثاني، فإن القدرة هنا ليست إلا عبارة عمّا يكون الفعل به لا محالة: من قصد وإرادة وسلامة الأعضاء والقوى المخلوقة في الجوارح وغير ذلك "، (ابن تيمية، ٨، ١٩٨٠/ ٣٩٠)، ويقول كذلك: " وذلك أن الجسد تابع للقلب، فلا يستقرّ شيء في القلب إلا ظهر موجبه ومقتضاه على البدن ولو بوجه من الوجوه."(ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ١٢١)

وهذا ما تؤكده عديد من الدراسات النفسية، حيث تشير إلى أنّ أبرز ما في الكيان البشري أنّه كيان مزدوج، وهذا الازدواج هو طابع كيانه كلّه(قطب، ١٩٩٣، ٤١-٤٢)، وهذه "الطبيعة المزدوجة تجعل جميع نشاطاته "الروحية" و "الجسدية" نشاطات مزدوجة الطبيعة، ويصعب فرز نشاط روحي محض أو جسدي محض، ولا يمكن فهم نشاطات الإنسان بأحد المكونين دون الآخر، ولا بهما منفصلين أحدهما عن الآخر، وإنّما يفهم السلوك الإنساني في ضوء هذين المكونين وفي سياق موحّد".(توفيق، ١٩٨٨، ١٥٣). وفي رؤية علم النفس الحديث فإنّ " الشخصية الإنسانية لا تتكون -فقط- من أجهزة عقلية ونفسية، بل - وأيضاً - من أجهزة وهيئة جسمية تتفاعل جميعاً في وحدة متكاملة هي الشخصية، وتتبادل جميعاً ومعاً التأثّر والتأثير"(طه، ٢٠٠٠، ٢٧٧)

ويتنبّه ابن تيميّة إلى أنّ طبيعة هذه المكونات للشخصية الإنسانية، تفرض على بنْيتها محدودية في القدرة والإمكانات، ومن هنا لا بد من مراعاة ذلك، وهذا هو الأصل الذي راعاه الشارع في التكليف، يقول ابن تيميّة: " قال تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ (البقرة، ٢٨٦) فنفى بذلك ما توهّموه من أنّه يعذبهم بالخطرات التي لا يملكون دفعها، وأنها داخلة تحت تكليفه، فأخبرهم أنه لا يكلفهم إلا وسعهم، فهذا هو البيان الذي قال فيه ابن عباس وغيره فنسخها الله عنهم بقوله: (لا يكلف الله نفساً إلا وسعها) وقد تضمن ذلك أن جميع ما كلفهم به أمراً ونهياً فهم مطيقون له قادرين عليه، وأنه لم يكلفهم ما لا يطيقون ". (ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ١٣٧)وفي معنى الوسْع، يقول: " وأما وسْعه الذي هو منه في سعة فهو دون مدى الطاقة والمجهود، بل نفسه فيه مجال ومتسع، بخلاف ما يقدر عليه الشخص فإنه قد يكون مقدوراً له، ولكن فيه ضيق وحرج ".(ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ١٣٧).

ويحذر ابن تيميّة من التفاعل السّلبي بين مكوّنات الشّخصية، كأن يغلب فعل المكوّن المادي

على حسّاب الآخر، فيصف ذلك بأن " حياة البدن دون حياة القلب من جنس حياة البهائم، لها سمع وبصر وهي تأكل وتشرب وتنكح ."(ابن تيمية، ١، ١٩٨٠/ ١٠٤).

وبما أنّ بنْية الشّخصية الإنسانية في تصوّر ابن تيميّة متفاعلة، فلا شك هي كذلك عنده متطوّرة وليست جامدة، ويصف ذلك بقوله: "فحيوانية الإنسان ونطقه، كل منهما فيه ما يشترك مع الحيوان فيه، وفيه ما يختص به عن سائر الحيوان، وكذلك بناء بنيته فإنّ نموّه واغتذاءه وإن كان بينه وبين النبات فيه قدر مشترك، فليس مثله، إذ هذا يغتذي بما يلذّ به ويسرّ نفسه، وينمو بنمو حسّه وحركته وهمّه وحرثه، وليس النبات كذلك."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩ /٦٢).

ولا شك أنّ الوعي بالدلالات المفاهيمية لعناصر الشخصية الإنسانية وبمكوناتها الأساسية، يسهم في تحقيق مزيد من الفهم الصحيح للذات الإنسانية، والإدراك المعقول لإمكاناتها ومعطياتها، والحاجة إلى القيام بممارسات إنسانية وحضارية تتوافق مع التصور الإسلامي للطبيعة الإنسانية وغاياتها في الحياة الدنيا.

المبحث الثاني: محدّدات الشّخصية الإنسانية عند ابن تيميّة

يتكون من كلام ابن تيميّة حول الإنسان " الشّخصية " في عديد من المواضع في مؤلفاته، ما يمكن أن يطلق عليه "محددات الشّخصية الإنسانية"؛ أي العوامل المؤثرة في بنيتها وفي تنميطها وسلوكاتها واختلافاتها الفردية، فهناك مواضع تحدث فيها وفصلّ عن الفطرة، وأخرى أجمل عن مراحل خلق الإنسان في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة، وأخرى بين فيها دور البيئة بشكل خاص، ودور المعتقد، بل ودور طبيعة القوى التي جبل عليها الإنسان أصلاً(ورثها)، كما أن هناك إشارة عن قابلية الشّخصية واستعدادها. وسيكون التركيز في هذا المبحث على الفطرة والبيئة بشكل خاصّ لبروزهما في كلامه، ثم تأتي الإشارة إلى دور الاستعداد.

المحددات الداخلية وتفاعلها وتأثيرها في السلوك

لقد أعطى ابن تيميّة اهتماماً ملحوظاً في كلامه عن الفطرة، ويبدو أن ذلك راجع إلى موقعها البالغ الأهمية في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وما ينبني على ذلك من فكر وآراء تتصل وبشكل موثوق بالإنسان (الشّخصية) وطبيعته وحركته وفاعليته في الوجود، وبالجانب التنظيري في هذا المجال، ولذا حاول أن يقدّم فهماً للفطرة الإنسانية مستخلصاً من مجموع النصوص الشرعية .

يقول ابن تيميّة في مفهوم الفطرة : "ولما كان الإقرار بالصانع فطرياً — كما قال صلى الله عليه وسلم: (كل مولود يولد على الفطرة..)[١٢] فإن الفطرة

---

(١٢) البخاري، الصحيح، كتاب التفسير، باب لا تبديل لخلق الله، ح رقم(٤٤٠٢).ونص الحديث كاملاً: (ما =

تتـضمن الإقـرار بـالله ، والإنابـة إليـه "(ابـن تيميـة، ٢، ١٩٨٠/ ٦) ويؤكـد هـذا المعنـى نفسه في موضـع آخـر بقولـه: "فـإذا خـرج القلب عـن الحـال الفطرية التي يولد عليها وهي أن يكون مقراً لربه مريداً له ... كان (القلب) فاسداً ."(ابن تيمية، ١٨، ١٩٨٠/ ١٦٤).

والفطرة التي يتحدث عنها ابن تيميّة، إنما هي فطرة الإسلام، ولذلك فمعناها لا بد أن يرجع إليه : يقول في ذلك: " أمّا قوله صلى الله عليه وسلم: (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه)، فالصواب أنها فطرة الله التي فطر الناس عليها ،وهي فطرة الإسلام ، وهي الفطرة التي فطرهم عليها يوم قال: (ألسْتُ بربّكُم ؟قالوا بلى) (الأعراف، ١٧٢) وهي: السلامة من الاعتقادات الباطلة والقبول للعقائد الصحيحة". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٤٥) وهي كذلك المقصودة في قوله تعالى: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾ (الروم، ٣٠)، فأخبر أنه فطرعباده على إقامة الوجه حنيفاً ، وهو عبادة الله وحده لا شريك له، ويؤكد ابن تيميّة على أنّ هذه الفطرة ليست من الأمور المكتسبة من العبد، وإنما هي خلقة الله في العبد ،وهي " الحركة الفطرية المستقيمة المعتدلة الطبيعية، وهي صحة الخلقة" (ابن تيمية، ١، ١٩٨٠/١٤٦)، وفي الحديث القدسي: (إني خلقت عبادي حنفاء فاجتالتهم الشياطين وحرمت عليهم ما أحللت لهم، وأمرتهم أنْ يشركوا بي ما لم أنزل به سلطانا)[١٣].

هـذه النظـرة العلميـة في معنـى الفطـرة عنـد ابـن تيميـة ومـا خلـص إليـه الباحـث مـن معناهـا ودلالاتهـا عنـده، هـي مـا أكدّتـه الدراسـات العلميـة والمـصادر الإسلامية الأصيلة، فقـد خلـص الـنحلاوي في دراسته عن الفكر التربوي عند ابـن تيميـة إلى ذات المعـاني الـتي توصل إليها الباحث في دراسته هـذه عـن معنـى الفطـرة (الـنحلاوي، ١٩٨٦ ، ٨٨-٩٥)، وكـذلك قـرّر هـذه المعنى الكردي في دراسته لفكر ابن تيميـة حيـث يقـول: وتعدّ كتابات ابن تيمية عن مفهوم الفطـرة مـن الأبحـاث النفسية التي ينبغي الإشـارة إليهـا، فهـو يعـرض لمفهـوم الفطـرة كمـا يـذكره القاضـي أبـو بكـر بـن العربـي بأنّـه الإقرار بمعرفة الله، وهـو العهـد الـذي أخـذه علـيهم في أصلابهم أبائهم" (الكردي، ١٩٨٦، ٢٠٠).

ومـن دراسـات علـم الـنفس الإسـلامي الـتي خلصت إلى ذات النتائج، دراسة نجاتي عن علم النفس في السنة، حيث يقول: "ويولد الإنسان على الفطرة، والفطـرة هـي الـدين الحنيـف والاسـتعداد لمعرفـة الله وتوحيده والميل إلى الحق"(نجاتي، ٢٠٠٠ ، ٢٤٩). وقـد

= مـن مولـود إلا يولـد علـى الفطـرة فـأبواه يهوّدانـه أو ينصرانه أو يمجسانه، كمـا تُنتج البهيمـة بهيمـة جمعـاء، هل تحسون فيها من جدعاء).

(١٣) مسلم، الصحيح، كتاب الجنة، ح رقم (٥١٠٩).

بوّب البخاري في صحيحة قوله: "باب (لا تبديل لخلق الله) لدين الله. والفطرة: الإسلام[١٤]، وكما فسّر الطبري معنى الفطرة بالإسلام وأيد ذلك بنقولات عن أهل العلم. (الطبري، ١٩٩٢، ١٠/١٨٣).

ولقد عرض ابن تيميّة للإشكال المتعلق بوجود نصوص شرعية تثبت أن كل مولود إنما يولد على الفطرة ونصوص أخرى تنفي العلم عن هذا المولود حال ولادته كما في قوله: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا ﴾ (النحل، ٧٨) .وأجاب عليه بقوله: "ولا يلزم من كونهم مولودين على الفطرة أن يكونوا حين الولادة معتقدين للإسلام بالفعل، فإن الله أخرجنا من بطون أمهاتنا لا نعلم شيئاً، ولكن سلامة القلب وقبوله وإرادته للحق: الذي هو الإسلام، بحيث لو ترك من غير مغيّر، لما كان إلا مسلماً، وهذه القوة العلمية التي تقتضي بذاتها الإسلام ما لم يمنعها مانع: هي فطرة الله التي فطر الناس عليها "، (ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/ ٧٢٤) وقال في موضع آخر: " ومعلوم أنّ قوله: كل مولود يولد على الفطرة ، ليس المراد به أنه حين ولدته أمه يكون عارفاً بالله موحداً له، بحيث يعقل ذلك، فإنّ الله يقول: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا ﴾ (النحل، ٧٨) ، ونحن نعلم بالاضطرار أن الطفل ليس عنده معرفة بهذا الأمر، ولكن ولادته على الفطرة تقتضي أن الفطرة تقتضي ذلك، وتستوجبه بحسبها، فكلّما حصل فيه قوة العلم والإرادة، حصل من معرفتها، ومحبتها له، ما يناسب ذلك".(ابن تيمية، ١٩٨٤، ٤/٤٦٠-٤٦١).

ويتضح من كلام ابن تيميّة أنّ العوامل التي تؤثر في الشّخصية غالباً ما تكون في حالة تفاعل وتأثير، وأن السلوك هو ناتج تفاعلات العوامل الظاهر والباطنه ذات التلازم والترابط، يقول ابن تيميّة في إيضاح العلاقة بين الفطرة والشرعة(الفطرة) المنزلة : " وكل من كان بالله أعرف ، وله أعبد، ودعاؤه له أكثر، وقلبه له أذكر، كان علمه الضروري بذلك أقوى وأكمل، فالفطرة مكمّلة بالفطرة المنزلة، فإن الفطرة تعلم الأمر معجلاً، والشريعة تفصله وتبيّنه، وتشهد بما لا تستقل الفطرة به ".(ابن تيمية، ١٩٨٤، ٤/٤٥)

وفي تفصيل دقيق لتفاعل محددات الشّخصية والسلوك وإمكان تعديله ، يقول ابن تيميّة في معرض تعليقه على آراء بعض العلماء ونقاشه لها في سياق فكرة أن كل مولود يولد على ما سبق له في علم الله أنه سائر إليه: "معلوم أنّ جميع المخلوقات بهذه المثابة ، فجميع البهائم هي مولدة على ما سبق في علم الله لها، وحينئذ فيكون كل مخلوق مخلوقاً على الفطرة ، وأيضاً: فلو كان المراد ذلك لم يكن لقوله فأبواه يهوّدانه وينصّرانه ويمجّسانه معنى: فإنهما فَعَلا به ما

---

(١٤)البخاري، الصحيح، باب لا تبديل لخلق الله ، ح رقم (٤٧٧٥).

هـو الفطـرة الـتي ولـد عليهـا، فـلا فـرق بـين التهويـد والتنصير. فتمثيله صلى الله عليه وسلم، بالبهيمة التي ولدت جمعاء، ثم جدعت: يبين أن أبويه غيّرا ما ولـد عليـه، ثـم يقـال وقـولكم خلقـوا خـالين مـن المعرفـة والإنكار من غير أن تكون الفطرة تقتضي واحداً منهما بـل يكـون القلـب كـاللّوْح الـذي يقبـل كتابـة الإيمـان والكفر، وليس هو لأحدهما أقبل منه للآخر، فهذا قول فاسد جداً، فحينئذ لا فرق بالنسبة إلى الفطرة بين المعرفة والإنكار، والتهويد والتنصير، والإسلام، وإنما ذلك بحسّب الأسباب، فكان ينبغي أن يقال: فأبواه يـسْلمانه ويهوّدانـه وينـصّرانه، فلمـا ذكـر أن أبويـه يكفرانه، وذكر الملل الفاسدة دون الإسلام: علم أن حكمه في حصول سبب مفصل غير حكم الكفر، وأيضاً، فالنبي صلى الله عليه وسلم شبّهها بالبهيمة المجتمعة الخلق، وشبه ما يطرأ عليها من الكفر بجدع الأنف، ومعلوم أن كمالها محمود، ونقصها مذموم، فكيف تكون قبل النقص لا محمودة ولا مذمومة؟ والله أعلم."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٤٣-٢٤٤).

وفي موضع آخر، معلقاً على الحديث(كما تنتج البهيمة جمعاء هل تحسّون فيها من جدْعاء)، ذكر بأن هذا النص يبين "أن سلامة القلب من النقص كسلامة البدن من العيوب، وأنّ العيب حادث طارئ"، (ابن تيميـة، ٤، ١٩٨٠/٢٤٦) ويـضيف كـذلك، علـى الآيـات والأحاديـث المتعلقـة بالفطرة، مـا يـشير إلى المؤثرات الإيجابية والسلبية في النفس المفطورة، قائلاً " فالنفس بفطرتها إذا تركت كانت مقرّة لله بالإلهية، محبة له، تعبده لا تشرك به شيئاً، ولكن يفسدها ما يزين لها شياطين الإنس والجن بما يوحي بعضهم إلى بعض من الباطل"(ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/٢٦٩) والله عز وجل قد جعل فطرة الإنسان محبة للحق، لأنها الأصل الذي يولد عليه الإنسان، وهي هبة الله ومنته على خلقه، "ولكن قد يعرض الإنسان بجاهليته وغفلته — عن طلب علم ما ينفعه." (ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/٢٩٧) " فالله عز وجل فطر عباده على محبته وعبادته وحده، فإذا تركت الفطرة بلا فساد كان القلب عارفاً بالله محباً له عابداً له وحده، لكن تفسد فطرته من مرضه كأبويه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه، وهذه كلها تغير فطرته التي فطر عليها، وإن كانت بقضاء الله وقدره — كما يغير البدن بالجدع — ثم قد يعود إلى الفطرة إذا يسّر الله تعالى لها من يسعى في إعادتها إلى الفطرة، والرسل صلى الله عليهم وسلم بعثوا لتقرير الفطرة وتكميلها لا لتغيير الفطرة وتحويلها ."(ابن تيمية، ١٠، ١٩٨٠/ ١٣٥).

ويؤكّد ابن تيميّة تشابك المحددات بكل أنواعها المتفاعلة في الشّخصية الإنسانية، بقوله: " والقلب هو نفسه لا يقبل إلا الحق، فإذا لم يوضع فيه فإنه لا يقبل غير ما خلق الله له، (سنة الله) (ولن تجد لسنة الله تبديلا) (الفتح، ٢٣) وهو مع ذلك ليس بمتروك مُخلّى فإنه لا يزال في أودية الأفكار وأقطار الأماني لا يكون على الحال التي تكون عليها العين والأذن من

الفراغ والتخلّي، فقد وضع في غير موضع لا مطلق ولا معلق، موضوع لا موضوع له، فأما لو ترك وحاله التي فطر عليها فارغا عن كل ذكر خاليا عن كل فكر فقد كان يقبل العلم الذي لا جهل فيه، ويرى الحق الذي لا ريب فيه، فيؤمن بربه وينيب إليه، فإن كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه، وإنما يحول بينه وبين الحق في غالب الحال شغله بغيره من فتن الدنيا، ومطالب الجسد، وشهوات النفس ثمّ الهوى قد يعترض له قبل معرفة الحق فيصده عن النظر فيه، فلا يتبين له الحق، فيبقى في ظلمة الأفكار وكثيراً ما يكون ذلك عن كبْر يمنعه عن أن يطلب الحق، وقد يعرض له الهوى بعد أن عرف الحق فيجحده ويعرض عنه ".(ابن تيمية، ٢، ١٩٨٠/ ٣١٣- ٣١٤).

المحدّدات الخارجية وتفاعلها وتأثيرها في السلوك

وفي تأثير مُحَدّد التعليم، يقول: "إذا ثبت أن نفس الفطرة مقتضية لمعرفته ومحبته (الله) حصل المقصود بذلك، وإن لم تكن فطرة كل أحد مستقلة بتحصيل ذلك، بل يحتاج كثير منهم في حصول ذلك إلى سبب معين للفطرة: كالتعليم والتخصيص، فإن الله قد بعث الرسل، وأنزل الكتب، ودعوا الناس إلى موجب الفطرة: معرفة الله وتوحيده، فإذا لم يحصل مانع يمنع الفطرة، وإلا استجابت لله ورسله، لما فيها من المقتضى لذلك".(ابن تيمية، ٨، ١٩٨٤/ ٤٦٠).

ويشير ابن تيميّة في سياق محددات الشّخصية إلى ما يمكن أن نطلق عليه قوى الاستعداد وتفاعلها البيئي، حيث يقول: "من المعلوم أنّ النفوس إذا حصل لها معلّم ومخصّص، حصل لها من العلم والإرادة بحسّب ذلك، ومن المعلوم أنّ كل نفس قابلة للعلم وإرادة الحقّ، ومعلوم أن التعليم والتخصيص لا يوجب العلم والإرادة، لولا أن في النفس قوة تقبل ذلك، وإلا فلو علم البهائم والجمادات وخصّصها، لم يحصل لها ما يحصل لبني آدم، والسبب في الموضعين واحد، فعلم أن ذلك لاختلاف القوابل. ولهذا يشترك الناس في سماع القرآن، ويتفاوتون في آثاره، فيهم من العلم والحال، وهكذا في سائر الكلام، وإذا كان كذلك علم أن في النفوس قوة تقتضي العلم والإرادة." (ابن تيمية، ٨، ١٩٨٤/٤٦١).

ونختم الحديث عن المحددات، ببيان تفاعلية المحددات مع الموقف، حيث يقول ابن تيميّة: " إن المشاركة في الهدى الظاهر تورث تناسباً وتشاكلاً بين المتشابهين يقود إلى موافقة ما في الأخلاق والأعمال، وهذا أمر محسّوس، فإن اللابس ثياب أهل العلم يجد من نفسه نوع انضمام إليهم، واللاّبس لثياب الجند المقاتلة – مثلاً – يجد من نفسه نوع تخلق بأخلاقهم ويصير طبعه متقاضياً لذلك، إلا أن يمنعه مانع، وأن المخالفة في الهدى الظاهر توجب مباينة ومفارقة توجب الانقطاع عن موجبات الغضب وأسباب الضلال والانعطاف على أهل الهدى والرضوان، وكلما كان القلب أتمّ حياة، وأعرف بالإسلام، كان إحساسه

يفارقه العدد والنصارى باطنا وظاهراً أتم ، وبعده عن أخلاقهم الموجودة في بعض المسلمين أشد".(ابن تيمية، ١، ١٩٩٤/ ٨٠-٨١)

وهذا التفاعل في تأثير المحددات في الشخصية ومواقفها . هو ما تؤكده الدراسات النفسية في الشخصية الإنسانية ، يقول العيسوي : " ويلاحظ أنّ العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية متفاعلة ومتداخلة . وليست مستقلة بعضها عن بعض" (العيسوي ٢٠٠٢ ، ١٣٤).

والأصل أنْ تدفع محددات الشخصية الإنسانية الذات الإنسانية والمجتمع الإسلامي باتجاه التأثير والتأثر المتزن والتفاعل الإيجابي بين محددات الشخصية والمواقف الحياتية بما ينسجم مع التصور الإسلامي وذلك في سبيل تحقيق الإبداع والارتقاء بالأداء المجتمعي بما يرضي الله تبارك وتعالى.

المبحث الثالث: السّمات العامة للشخصية الإنسانية وقواها وتفاعلها عند ابن تيميّة

يجد الباحث في فكر ابن تيميّة في موضوع الشّخصية الإنسانية ، تركيزاً واضحاً على خصائص الشّخصية وصفاتها ، أو ما يمكن أن يسمى " بالسّمات" وخاصة تلك العامة التي تسود الإنسان كإنسان ، بطبيعته التي خلقه الله عز وجل عليها ، وكما يجد عنده ابراز لقوى الشّخصية الإنسانية ، وحالة التفاعل المشترك الداخلي والخارجي.

أولاً: سمات الشّخصية

الباحث في سمات الشّخصية الإنسانية بشكل عام عند ابن تيميّة ، يمكنه أنْ يستخلص مجْمع مركز لها وتصنيفات عريضة ، فهناك السّمات العامة ، والسّمات الكبرى والفرعية ، والسّمات الإيجابية والسّلبية ، وما يمكن أن يطلق عليه السّمات الخاصّة (الفريدة) .

ومن أهم السّمات العامة للشخصية الإنسانية :

١- مخلوق: فمن السّمات الأساسية للشخصية الإنسانية ، أنها مخلوقة ، فليست خالقه ولا قديمة ، كما ذهبت إلى ذلك بعض الفلسفات البشرية ، يقول ابن تيميّة : " فما من مخلوق في الأرض ولا في السماء إلا الله خالقه سبحانه ، لا خالق غيره ولا رب سواه". (ابن تيمية ، ١٩٨٠ ، ١٤٩/٣) فالله عزّ وجل خالق العباد وخالق أفعالهم وقدراتهم(ابن تيمية ، ١٩٨٠ ، ١٥٠/٣) فيجب أن يُنظر للإنسان (الشخص) على أنه مخلوق(ابن تيمية ، ١٩٨٠ ، ٢٢٢/٣)، وأن هذه سمة أساسية من سماته ، والانطلاق منها في تصور الشّخصية الإنسانية وسماتها ، يشكل المسار الصحيح لدراستها وفهمها على حقيقتها .

٢- مربوب: فالشّخصية الإنسانية مربوبة ، للربّ الذي خلقها سبحانه وتعالى ، يقول ابن تيميّة : " الإنسان عبد مخلوق مربوب"(ابن تيمية ، ١٩٨٠ ، ٢٢٢/٤) ويوضح ذلك أكثر بقوله : "والعبد لما كان مخلوقاً مربوباً ، مفطوراً ، مصنوعاً : عاد في علمه وعمله إلى خالقه ، وفاطره ، وربه ، وصانعه"(ابن

تيمية، ١٩٨٠، ٢/٢٠).

٣- مفطور: أي أنّ الشّخصية الإنسانية مفطورة على ما فطرها عليه فاطرها سبحانه وتعالى".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢/٢٠) وقد سبق الحديث عنها.

٤- مفتقرة مضطرة: أشار ابن تيميّة في عديد من المواضع إلى أنّ الافتقار والاضطرار لازم للطبيعة الإنسانية، ومن أخص سماتها التي لا تنفك عنها أبداً (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/٣٩)، وهذا يرجع إلى كونها في الأصل مخلوقة مربوبة وفق نظام معين يظهر بوضوح افتقارها واضطرارها، وهذه السّمة تتضح في العديد من السّمات الأخرى.

٥، ٦ - الحرية والقدرة: كثر تأكيد ابن تيميّة على اتصاف الشّخصية، بأنها شخصية حرّة وقادرة، لما لهذا الفهم من عظيم الأثر في تصوّر الشّخصية ورسم معالمها ووضع نظريتها، ولذلك جاء تأكيده هذا في أوساط نظرات متضاربة وتائهة في أمر هذه السّمة المتعلقة بالإنسان، وقد قدّم الرأي الصواب الذي ينطلق من قول خالق الإنسان نفسه سبحانه وتعالى ومصوّر شخصيته، فلا غرو أن نجد المجلدات الكاملة - مثل مجلد القدر ضمن مجموع الفتاوى- تعالج هذا الموضوع. يقول ابن تيميّة: "وللعباد قدرة على أعمالهم ولهم إرادة، والله خالقهم وخالق قدرتهم وإرادتهم، كما قال تعالى: ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ ۝٢٧ لِمَن شَآءَ مِنكُمْ أَن يَسْتَقِيمَ ۝٢٨﴾ (التكوير، ٢٧-٢٨)". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/١٥٠) وفي وصفه أصحاب التصور السليم في ذلك، يقول: "ويؤمنون أن العبد له قدرة ومشيئة وعمل، وأنه مختار، ولا يسمونه مجبوراً، إذ المجبور من أكره على خلاف اختياره، والله سبحانه جعل العبد مختاراً لما يفعله، فهو مختار مريد، والله خالقه وخالق اختياره".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/٣٧٤)

فالشّخصية الإنسانية لها مشيئة ولها قدرة، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٨/ ١١٨) "فهي حرّة مختارة، تختار بكامل حريتها، إمّا سبيل الهداية وإمّا سبل الضلال، والدلائل على ذلك عديدة، وكما في قوله تعالى: ﴿قَدَّرَ فَهَدَىٰ﴾ (الأعلى، ٣)، وفي قوله: ﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ﴾ (الإنسان، ٣)، وقوله: (هديناه النجدين)(الفجر، ١٠)، وغير ذلك من الأدلة والدلائل."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٦/١٤٢- ١٤٤)

٧، ٨ - حيوان حسّاس: هكذا أشار ابن تيميّة إلى هذه السّمة للشخصية الإنسانية - حيوان - حسّاس، فقد قال: "وهو (الإنسان) حيوان، وكل حيوان حسّاس متحرك بالإرادة "(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/٤٣)، ويوضح الأمر في أحد جوانب الشّخصية، بقوله: "وإنما المقصود هنا: أنّ الإنسان محسّ بأنه عالم: يجد ذلك ويعرفه بغير واسطة أحد (مثلاً إحساس الفطرة بالله)، وحصول العلم في القلب كحصول الطعام في الجسم، فالجسم يحسّ بالطعام والشراب، وكذلك القلوب تحسّ بما يتنزل إليها من العلوم التي هي طعامها وشرابها، كما قال النبي صلى الله عليه

وسلم[١٥]: (إنّ كلّ آدب يحبّ أن تؤتي مأدبته، وإنّ مأدبة الله هي القرآن) "(ابن تيمية، ١٩٨٤، ٦/ ١٠٨)

وسمة الحسّ – حسّاس – التي تتصف بها الشّخصية الإنسانية هي على نوعين، كما يرى ابن تيميّة، حيث يقول: " فالحسّ نوعان: حسّ ظاهر، يحسّه الإنسان بمشاعره الظاهرة، فيراه ويسمعه ويباشره بجلده، وحسّ باطن، كما أن الإنسان يحسّ بما في باطنه من اللّذة والألم، والحبّ والبغض، والفرح والحزن، والقوة والضعف، وغير ذلك "(ابن تيمية، ١٩٨٤، ١٠٨/٦).

٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤ – التجبّر والضعف والتعجّل، والجهل والهلع والخطأ: أشار ابن تيميّة إلى هذه السّمات التي تتصف بها الشّخصية الإنسانية عموما، فمن سمات الإنسان، أنه جبار ضعيف، وأنه متعجّل للعاجل قبل الآجل، وأنه جهول، هلوع، ولا يمكن بأي حال أن يمتنع من الوقوع في الخطأ كليّاً، يقول ابن تيميّة: "قول الناس: الآدمي جبّار ضعيف، فإنّ ضعفه يعود إلى ضعف قواه، من قوة العلم والقدرة، وأما تجبّره فإنه يعود إلى اعتقاداته وإراداته، أمّا اعتقاده فإن يتوهم في نفسه أنه أمر عظيم فوق ما هو ولا يكون ذلك، وهذا هو الاختيال والخيلاء والمخيلة، وهو أن يتخيل عن نفسه ما لا حقيقة له، وأمّا الإرادة أن يتعظم ويعظم، وهو إرادة العلو في الأرض والفخر على الناس ". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/ ٢١٩).

والشّخصية الإنسانية تقصد إلى دفع العاجل أو تحصيله قبل الآجل(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٤/ ١٤)، وهي في أصلها خلقت جهولة، يقول ابن تيميّة: "والإنسان خلق ظلوماً جهولاً، فالأصل فيه عدم العلم وميله إلى ما يهواه من الشر"،(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣٨/١٤)، كما أنه من غير الممكن خلّو الشّخصية من الخطأ.(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/ ٤٨٥).

والشّخصية الإنسانية تتسم بالهلع، إذ هو من سماتها اللّصيقة بها، يقول ابن تيميّة: "وأن (الله سبحانه) هو الذي خلق العبد هلوعاً، إذا مسّه جزوعاً، وإذا مسّه الخير منوعا"(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٨/ ١١٨).

١٥، ١٦ – همّام وحارث. يمكن للباحث في فكر ابن تيميّة المتعلق بالشّخصية الإنسانية، أن يتوصل إلى رؤية مركزية لسماتها عنده، تقوم على أن أكثر سمات الشّخصية الإنسانية أهمية وقيمة وواقعية، هما سمتا: همّام وحارث، وقد استخلصهما من المصدر الشرعي الذي يتسم بالحقيقة الثابتة والصدق المطابق للواقع، إذ ورد في السنة الشريفة ما يثبت هاتين السمتين والتي جاء تركيز ابن تيميّة عليها وفي مواضع عديدة، حيث يورد الروايات بذلك والشروحات والتعليقات المناسبة.وعليه ففهمها يعد منطلقا ضروريا

---

(١٥) وجده الباحث بنص قريب منه في سنن الدّارمي، كتاب فضائل القرآن، ح رقم(٣١٨١)

في آراء ابن تيمية في الشخصية الإنسانية.يورد ابن تيميّة، قول الرسول، صلى الله عليه وسلم، كما في الحديث الشريف[١٦]: (أحبّ الأسماء إلى الله عبد الله وعبد الرحمن، وأقبحها حرْب ومُرّة، وأصدقها حارث وهمّام)، ثم يعلق عليه بقوله: " فإنّ كلّ آدمي حارث همّام، والحارث هو: العامل الكاسب، والهمّام: الذي يهم ويريد، قال تعالى: (من كان يريد حرْث الآخرة نزد له في حرثه ومن كان يريد حرث الدنيا نؤته منها وماله في الآخرة من نصيب) (الشورى، ٢٠)، فقوله حرث الدنيا، أي: كسبها وعملها" (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/٢٥٥)، وقوله صلى الله عليه وسلم: أصدق الأسماء: حارث وهمام؛ " لأنّ كلّ إنسان همّام حارث، والحارث: الكاسب العامل، والهمّام: الكثير الهمّ — وهو مبدأ الإرادة، وهو حيوان، وكل حيوان حسّاس متحرك بالإرادة."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/٤٣).

ويقول في موضع آخر، وفيه إشارة إلى مفهوم السّمة كذلك، " فلما كان من طبع النفس الملازم لها: وجود الإرادة والعمل، إذ هو حارث وهمام، فإن عرَفت الحق وأرَادته وأحبته وعبدته: فذلك من تمام إنعام الله عليها، وإلا فهي بطبعها لا بد لها من مراد معبود غير الله، ومرادات سيئة تضرها".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٤/٢٩٨)

ويؤكّد هذه السّمة في موضع آخر أيضا، بقوله: "بل الإنسان المنفرد لا بد له من فعل وترك، فإن الإنسان همّام حارث، كما قال النبي، صلى الله عليه وسلم: (أصدق الأسماء، حارث وهمّام)، وهو هل هو نافع له أو ضار؟ وهل يصلحه أو يفسده." (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/ ١١٤).

من هنا يمكننا كذلك أن نفهم رأي ابن تيميّة في امتناع خلّو الشّخصية الإنسانية من مراد تريده، حينما أشار بقوله: " وأما خلّو الإنسان عن الإرادة مطلقاً فممتنع، فإنه مفطور على إرادة ما لا بدّ له منه، وعلى كراهة ما يضرّه ويؤذيه."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١١/١١٤)

وفي عمليه من الربط بين هاتين السّمتين الأساسيتين وما يتفق معها ويصدرعنها، يقول ابن تيميّة: "ولهذا قال النبي، صلى الله عليه وسلم: (... وأصدق الأسماء حارث وهمّام ..) (الحديث)، فالحارث هو العامل الكاسب المتحرك. والهمّام هو الدائم الهم الذي هو مقدّم الإرادة، فكل إنسان حارث فاعل بإرادته، وكذلك مسبوق بإحساسه".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩/ ٦٢).

١٧- الكدْح: هناك إشارة في كلام ابن تيميّة إلى أنّ من سمات الشّخصية الإنسانية، الكدح، فهي كادحة إلى ربها كدْحاً فملاقيته، ولا بد لها من لقائه، ولاصلاح لها إلا بلقائه،(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١/٢٣) وهذه حقيقة قرآنية، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ ﴿٦﴾ ﴾

(١٦) الألباني، صحيح الجامع، ح رقم (٣٢٦٩).

(الإنشقاق،٦) .والكدح: السعي والعمل.

١٨- النطق والبيان: أشار ابن تيميّة إلى هذه السّمة في الشّخصية الإنسانية، بقوله: "فحيوانية الإنسان ونطقه، كل منهما فيه ما يشترك مع الحيوان فيه، وفيه ما يختص به عن سائر الحيوان."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩/ ٦٢)

وحول سمة البيان، قال: "وذلك أن الله علّم الإنسان البيان، قال تعالى: ﴿ٱلرَّحْمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ۝٤﴾ (الرحمن، ١-٤)، وقال تعالى: ﴿عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥﴾ (العلق، ٥)، والبيان: بيان القلب وبيان اللسان". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩/ ٦٢).

وما استنبطه الباحث من منظومة سماتية للشخصية الإنسانية عند ابن تيمية، هو عملية اجتهادية مبناها على تحديد السمات الثابتة للإنسان كما يمكن أن تستجلى من نصوص الشريعة التي اهتمت بالحديث عن الإنسان باعتباره المكلف في خلافة الأرض، وبحمل الأمانة، وبالتالي، فجملة هذه السمات تكتسب مصداقيتها من مصدريتها الربانية، فالله منزل الوحي وهو خالق الإنسان، وهو الأعلم بصفات خلقه.

وهذا الاتجاه في فهم الشخصية الإنسانية عند ابن تيمية من خلال منظور السمات، هو اتجاه معتبر في الدراسات النفسية الغربية والإسلامية فهناك نظريات غربية عدّة في فهم الشخصية، ومن بينها "نظرية السمات". والتي يمثلها كل من جوردن ألبورت وريموند كاتل، وتعدّ هذه النظرية أنّ السمة هي العنصر الأساسي في فهم الشخصية وبنائها، وهي اتجاه استجابي عريض ودائمي نسبياً، وترى أنّ هناك سمات مشتركة يتسم بها الأفراد جميعاً وسمات فردية لا تتوافر إلا لدى فرد معين، وأنّ السمات هي نتاج للعوامل البيئية والوراثية، ولها تصنيفاتها وأنواعها في نظريتهم. (السرخي، ٢٠٠٢، ١١١-١٢٦).

ومن الدراسات النفسية الإسلامية التي ركزت على هذا الاتجاه في فهم الشخصية الإنسانية، دراسة نجاتي عن علم النفس في القرآن حيث أكدت بأنّه "قد جاء في القرآن وصف للشخصية الإنسانية وسماتها العامّة التي تميّز بها الإنسان عن غيره من مخلوقات الله، كما جاء فيه أيضا وصف لبعض الأنماط أو النماذج العامة للشخصية الإنسانية التي تتميز ببعض السمات الرئيسة" (نجاتي، ١٩٨٢، ١٩٩).ودراسة إسماعيل عن الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي، حيث عرضت لمفهوم الشخصية الإنسانية عند كل من ابن مسكوية وابن حزم من منظور سماتي (إسماعيل، ٢٠٠١، ٦٥، ١٥)، كما أشارت بعض الدراسات إلى جملة من سمات الشخصية التي أوردها الباحث عند ابن تيمية، مثل: سمات: العقل والشجاعة والسخاء، وحيوان، ومخلوق ومربوب والفطرية وغيرها. (الشيباني، ١٩٨٢، ٩٣- ١١٥) (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٣٠- ٥٣١).

السّمات الكبرى الايجابية والسّلبية وفروعهما

بعد ما تقدم من عرض للسمات العامة للشخصية الإنسانية، يمكن – استمرارا لخط السّمات ولمزيد من وضوح الصورة – أنْ نميز تصنيفاً لسمات الشّخصية عند ابن تيميّة، يظهر بوجود سمات كبرى وأخرى فرعية وسمات ايجابية وأخرى سلبية .

وأهم هذه السّمات الكبرى الإيجابية: الشجاعة، والسماحة، والعدل، والجود والسخاء، والصدق، والصبر والكرم، والعلم. يقول ابن تيميّة: "فالحاجة إلى السماحة والصبر عامة لجميع بني آدم، لا تقوم مصلحة دينهم ولا دنياهم إلا بها، ولهذا فإن جميعهم يتمادحون بالشجاعة والكرم، حتى إنّ ذلك عامة ما يمدح به الشعراء ممدوحيهم، في شعرهم، والقضايا التي يتفق عليها بني آدم لا تكون إلا حقاً كاتفاقهم على مدح الصدق، والعدل "،(ابن تيمية،٢، ١٩٨٩/٢٦٣) وابن تيمية في ذلك يؤكد توافق مقاصد الشرع ومطالبه ودعوته مع ما تذهب إليه النفوس السليمة والعقول الصحيحة مما به صلاحها، "ولّما كان صلاح بني آدم لا يتم في دينهم ودنياهم إلا بالشجاعة والكرم، بين الله سبحانه أنه من تولّى عنه بترك الجهاد بنفسه أبدل الله به من يقوم بذلك، ومن تولّى عنه بإنفاق ماله أبدل الله به من يقوم بذلك، فقال: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ ٱنفِرُواْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱثَّاقَلْتُمْ إِلَى ٱلْأَرْضِ ۚ أَرَضِيتُم بِٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا مِنَ ٱلْـَٔاخِرَةِ ۚ فَمَا مَتَـٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا فِى ٱلْـَٔاخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ ﴿٣٨﴾ إِلَّا تَنفِرُواْ يُعَذِّبْكُمْ عَذَابًا أَلِيمًا وَيَسْتَبْدِلْ قَوْمًا غَيْرَكُمْ وَلَا تَضُرُّوهُ شَيْـًٔا ۗ وَٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٣٩﴾ ﴾ (التوبة ٣٩،٣٨)، وقال: ﴿ لَا يَسْتَوِى مِنكُم مَّنْ أَنفَقَ مِن قَبْلِ ٱلْفَتْحِ وَقَـٰتَلَ ۚ أُوْلَـٰٓئِكَ أَعْظَمُ دَرَجَةً مِّنَ ٱلَّذِينَ أَنفَقُواْ مِنۢ بَعْدُ وَقَـٰتَلُواْ ۚ وَكُلًّا وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلْحُسْنَىٰ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١٠﴾ ﴾ (سورة الحديد، ١٠) وقد ذكر الجهاد بالنفس والمال في سبيله، و مدحه في غير آية من كتابه، وذلك هو الشجاعة والسماحة، وملاك الشجاعة: الصبر، الذي يتضمن قوة القلب وثباته، قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَٱثْبُتُواْ وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿٤٥﴾ وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَـٰزَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ۖ وَٱصْبِرُوٓاْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّـٰبِرِينَ ﴿٤٦﴾ ﴾ (الأنفال٤٥ ،٤٦)، ثم يبين مفهوم سمة الشجاعة بقولة: "والشجاعة ليست هي قوة البدن، فقد يكون الرجل قوي البدن ضعيف القلب ، إنما هي قوة القلب وثباته. فإن القتال مداره على قوة البدن وصنعته للقتال، وعلى قوة القلب وخبرته ،"كما ويؤكد على وسطية السّمة واعتدالها ، بقوله : "والمحمود منهما ما كان بعلم ومعرفة، دون التهور الذي لا يفكر صاحبه ولا يميز المحمود والمذموم ، ولهذا كان القوي الشديد هو الذي يملك نفسه عند الغضب حتى يفعل ما يصلح دون ما لا يصلح، فأما المغلوب حين غضبه فليس هو بشجاع ولا شديد ".

ابن تيمية، ١٩٨٩، ٢/ ٢٦٩-٢٧١).

وعلى هرم السّمات السّلبية الكبرى، تقع سمتا: الشح والحسد في أعلاه، بحسَب رؤية ابن تيميّة، كما يلحظ ذلك المتتبع لآرائه، كما تضاف إليها كذلك سمات كبرى منها: الجبن، والهوى، والغرور، والبخل وغيرها مما قد يكون أيضا فروعا لها. يقول ابن تيميّة: " وأمّا " الشّحّ المطاع "، فقد ذكرنا أن مفسدته عائدة إلى منع الخير، وتحقيق معنى الشحّ، أنه: شدّة المنع التي تقوم في النفس كما يقال: شحيح بدينه، وضنين بدينه، فهو خلق في النفس، والبخل من فروعه، كما في الصحيحين[17] عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: (إياكم والشحّ، فإن الشحّ أهلك من كان قبلكم، أمرهم بالبخل فبخلوا، وأمرهم بالظلم فظلموا وأمرهم بالقطيعة فقطعوا)، وكذلك في حديث عبد الرحمن بن عوف أنه كان يقول في طوافه: رب قني شحّ نفسي، فقيل له: ما أكثر ما تستعيذ من ذلك فقال: إذا وقيت شح نفسي، وقيت الظلم والبخل والقطيعة، أو كما قال، ولهذا بيّن الكتاب والسنة أنّ الشحّ والحسد من جنس واحد، فإن الحاسد يكره عطاء غيره، والباخل لا يحب عطاء نفسه"، وقد قال تعالى: ﴿وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِۦ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿١٦﴾﴾ (التغابن، ١٧) فإن الشح أصل البخل وأصل الحسد، وهو ضيق النفس وعدم إرادتها وكراهتها للخير على الغير، فيتولد عن ذلك اقتناعه من النفع، وهو البخل وإضرار المنعم عليه وهو الظلم، وإذا كان في الأقارب كان قطيعة"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/٢٣٣-٢٣٤) وأضاف معلقاً على الآية المتقدمة: "فحصر المفلحين فيمن يوق شح نفسه، والشحيح: الذي لا يحب فعل الخير، والذي يضر نفسه، ويكره النعمة على غيره". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/ ٣٣٥).

وفي تقريره للسّمات الكبرى وفروعها – وهنا السّلبية – يقول: " والبخل جنس تحته أنواع: كبائر وغير كبائر، قال الله تعالى: ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ هُوَ خَيْرًا لَّهُم ۖ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ ۖ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخِلُوا۟ بِهِۦ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ﴾ (آل عمران، ١٨٠)، وقال تعالى: ﴿مَّن يَبْخَلُ ۖ وَمَن يَبْخَلْ فَإِنَّمَا يَبْخَلُ عَن نَّفْسِهِۦ﴾ (محمد، ٣٨)، وقال تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ﴿٤﴾ ٱلَّذِينَ هُمْ عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ﴿٥﴾ ٱلَّذِينَ هُمْ يُرَآءُونَ ﴿٦﴾ وَيَمْنَعُونَ ٱلْمَاعُونَ ﴿٧﴾﴾ (الماعون، ٤-٧)، وكثير من الآتي في القرآن من الأمر بالإيتاء والإعطاء وذمّ من ترك ذلك كله ذمّ للبخل.(ابن تيمية، ٢، ١٩٨٩/٢٦٦-٢٦٨) وقال أيضاً في سمة الجبْن السّلبية وفروعها: " وكذلك ذمّه (الله تعالى) للجبن كثير، في مثل قوله تعالى: ﴿وَمَن يُوَلِّهِمْ يَوْمَئِذٍ دُبُرَهُۥٓ إِلَّا مُتَحَرِّفًا لِّقِتَالٍ أَوْ مُتَحَيِّزًا إِلَىٰ فِئَةٍ فَقَدْ بَآءَ

---

(١٧) مسلم، الصحيح، كتاب البر، باب تحريم الظلم، ح رقم (٤٦٧٥).

﴿ بِغَضَبٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَمَأْوَىٰهُ جَهَنَّمُ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴾ (الأنفال، ١٦)، وقوله تعالى: ﴿ فَإِذَآ أُنزِلَتْ سُورَةٌ مُّحْكَمَةٌ وَذُكِرَ فِيهَا ٱلْقِتَالُ رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ نَظَرَ ٱلْمَغْشِىِّ عَلَيْهِ مِنَ ٱلْمَوْتِ ﴾ (محمد، ٢٠) .وما في القرآن من الحضّ على الجهاد والترغيب فيه، وذمّ الناكلين عنه والتاركين له، كلّه ذمّ للجبن". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢/ ٢٦٨- ٢٦٩)

ويمكن تصنيف بعض السّمات على أنّها سمات خاصة، تخص بعض الشخصيات الإنسانية بعينها، كتلك السّمات المتعلقة بشخصية آدم عليه السلام، يقول ابن تيميّة : "وأما الذوات فإن ذات آدم خلقها الله بيده، وخلقها الله على صورته، ونفخ فيه من روحه، ولم يثبت هذا لشيء من الذوات "، (ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٣٤٧/٤) "وأن الله سبحانه علّم آدم الأسماء كلّها"(ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٥٨/٩) وكذلك في إشارات عديدة لابن تيميّة(ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٢٢/١).

ثانياً: قوى الشّخصية الإنسانية

يجد الباحث في فكر ابن تيميّة المتصل بالإنسان (الشّخصية)، آراءً له في توصيف شخصيته وطبيعته، تجتمع تحت ما يمكن أن يسمىّ " قوى الشّخصية الإنسانية "، حيث يشير في عديد من المواضع إلى وجود أشكال من هذه القوى ، منها: القوة النظرية والقوة العملية وقوى باطنة وقوى ظاهرة، وقوة الإرادة والشعور، وقوة العلم والقدرة والاعتقاد وقوة العقل والغضب والشهوة ، وقوة القابلية والاستعداد .

ولا شك أنّ فهم مثل هذه القوى، وإثباتها، والانطلاق منها، واعتبارها وتحليلها ، مما يساعد وبشكل عميق في الفهم القريب والتصور الشامل والنظرة الواقعية للشخصية بشكل عام، وعند ابن تيميّة بشكل خاص في إطار رسم معالم لنظريته في الشّخصية، وفيما يأتي بعض أقواله التي تضمنت هذا الجانب .يقول ابن تيميّة: "وقد ذكر القرآن صلاح القوة النظرية العلميّة، والقوة الإرادية العلمية، في غير موضع، كقوله (تعالى): ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَرْسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلْهُدَىٰ وَدِينِ ٱلْحَقِّ لِيُظْهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ ﴾ التوبة،٣٣) فالهدى كمال العلم، ودين الحق كمال العمل." (ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٥٩/٢) ويقول في قوى الشّخصية الإنسانية الباطنة والظاهرة: "والقلب له قوتان: العلم، والقصد، كما أنّ للبدن (قوتان) الحسّ، والحركة الإرادية"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ١٦٤) وقد أشار في موضع آخر كذلك إلى أن للإنسان (الشّخصية) أربع قوى : قوة العلم وقوة القدرة ، وقوة الاعتقاد وقوة الإرادة .(ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ٢١٩) من كون الإنسان (الشّخصية)، يتصف بالفقر إلى الله سبحانه وتعالى، تفرّد في رسم السّمات الحقيقية للشخصية الإنسانية .

وفي وصف قوة التصوّر في الشّخصية الإنسانية ومنازلها الظاهر والباطنة، يقول : "إن الموجودات المتصوّرة ، إما أن يتصورها الإنسان بحواسّه الظاهرة

كالطعم واللون والريح والأجسام التي تحمل هذه الصفات، أو الباطنة كالجوع والحب والبغض والفرح والحزن واللّذة والألم والإرادة والكراهة وأمثال ذلك. "(ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٨٧/٩) وفي إشارته إلى قوة الإرادة وتفاعلها مع قوة الشعور، يقول: "فالنفس لها قوة الإرادة مع الشعور، وهما متلازمان. وهي تقوم بمرادها لا بمجرد ما تشعر به، فإنها تشعر بالخير والشر، والنافع والضار، لكن لا يجوز أن يكون مرادها ومحبوبها إلا ما يصلحها وينفعها." (ابن تيمية، ١٩٨٥ ، ١٢٣) .

ويرى ابن تيميّة أنّ هناك ثلاث قوى أساسية وكبرى في الشّخصية الإنسانية[١٨]، لها فيها الأثر البالغ والدور الفعّال، وخاصة في تنميطها . يقول ابن تيميّة : إنّ " قوى الإنسان ثلاث قوة العقل، وقوة الشهوة. فأعلاها القوة العقلية — التي يختص بها الإنسان دون سائر الدواب ، وتشركه فيها الملائكة، ثمّ القوّة الغضبية التي فيها دفع المضرّة، ثمّ القوة الشهوية التي فيها جلب المنفعة ."(ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ١٥/ ٤٢٩ ،٤٢٨) ويقول في وصف طبيعة العلاقة بين هذه القوى الكبرى والسّمات الكبرى للشخصية الإنسانية: "باعتبار هذه القوى كانت الفضائل ثلاثاً : فضيلة العقل ، والعلم ، والإيمان: التي هي كمال القوة المنطقية، وفضيلة الشجاعة التي هي كمال القوة الغضبية، وكمال الشجاعة هو الحلم ، كما قال صلى الله عليه وسلم[١٩]: (ليس الشديد بالصرعة، وإنّما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب)، والحلم والكرم ملزوزان في قرْن، كما أنّ كمال القوة الشهوية العفّة، فإذا كان الكريم عفيفاً والسخي حليماً اعتدل الأمر"، ويتابع ابن تيميّة تفصيله هذا بقوله : "وفضيلة السخاء هي كمال القوة الطلبية الحبية، فإن السخاء يصدر عن اللين والسهولة ورطوبة الخلق، كما تصدر الشجاعة عن القوة والصعوبة ويبْس الخلق، فالقوة الغضبية هي قوة النصر، والقوة الشهوية قوة الرزق، وهما المذكوران في قوله

(١٨) بالنسبة لآراء الفلاسفة حول قوى النفس؛ فالنفس عند أرسطو تنقسم قواها بحسب وظائفها؛ فهناك النفس النامية، ووظيفتها النمو والتغذية، ولها ثلاثة قوى، هي: القوة الغاذية والقوة المنمية والقوة المولدة، والنفس الحاسّة وهي القوّة التي بها يتم إدراك المحسوسات، والنفس الناطقة وهي العقل الذي يتميز به الإنسان عن الحيوان.(صليبا، ١٩٧٣ ، ٧٩- ٨٠)(كرم، ١٩٨١ ، ١٥٦- ١٦٦) وعند أفلاطون للنفس الإنسانية ثلاثة قوى: هي: القوة الشهوانية، ومهمتها رئاسة الوظائف الغذائية والجنسية، والقوة الغضبية ومهمتها حفظ كرامة الفرد، والقوة العاقلة، ومهمتها إدراك الحقيقة (صليبا، ١٩٧٣ ، ٤٥)، وعند ابن سينا، قوى النفس بحسب نوعها، فالنفس النباتية لها ثلاث قوى. هي: القوة الغاذية، والقوة المنمية، والقوة المولدة، والنفس=

= الحيوانية لها قوتان: المحركة والمدركة، والنفس الناطقة لها القوة العاملة والقوة العالمة (ملاعثمان، ١٩٨٨ ، ١٢٢- ١٢٦) (ربيع، ١٩٧٣ ، ٢٩٧)، وعند الفارابي، قوى النفس هي: القوة الغاذية والقوة الحاسة والقوة المتخيلة والقوة الناطقة.(عاتي، ١٩٩٣ ، ١١٧- ١٢١) .

(١٩) البخاري، الصحيح، كتاب الأدب، باب الحذر من الغضب، ح رقم (٥٦٤٩).

(تعـــالى): ﴿ ٱلَّذِىٓ أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَءَامَنَهُم مِّنْ خَوْفٍۭ ﴿٤﴾ ﴾ (قريش، ٤) ، والرزق والنصر مقترنان في الكتاب والسنة، وكلام الناس كثيراً، أما الفضيلة الرابعة التي يقال لها العدالة فهي صفة منتظمة للثلاث وهو الاعتدال فيها[٢٠] ، وهذه الثلاث الأخيرات هي الأخلاق العملية ".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/ ٤٣٢- ٤٣٣).

ثالثاً: السّمات وتفاعلها مع الموقف

لا يقدّم ابن تيميّة السّمات كقطع ألواح مركبة على جدار أو في جسم، مفصولة مجزأة في أصلها، محدودة في دورها، فمثل هذا الفهم للسّمات لا يصدق على الشّخصية الإنسانية وطبيعتها التي خلقها الله عز وجل عليها، فهو يقدّم شخصية آليّة لا إنسانية، وابن تيميّة كان الأبعد من هذا الفهم، إذ هو يقدّم السّمات التي بها تفهم الشّخصية، وتظهر صفتها الإنسانية، وغايتها الربانية، وفاعليتها الجبلية والكسبية، ذلك أنه يصدر في تصوّره للشخصية الإنسانية من النصوص الشرعية الثابتة والصادقة في وصف الطبيعة الإنسانية، ومن النظرة الواقعية إليها، وهناك عديد من المواضع التي يمكن للباحث في فكر ابن تيميّة في الشّخصية أن يؤكّد من خلالها نظرته إلى أن الشّخصية ليست مجرد قطع من السّمات، بل هي سمات متفاعلة معاً من جهة، ومتفاعلة مع الموقف من جهة أخرى، ولعلّ فيما تقدّم ذكره من العلاقة بين قوى الشّخصية وسماتها ما يبرهن على ذلك، وندّعم ذلك بالمزيد من أقواله فيما يأتي : يقول ابن تيميّة في تفاعل سمتي "الهمّام" و"الحارث" مع الموقف : " وليس المراد بالشرع مجرد العدل بين الناس في معاملاتهم، بل الإنسان المنفرد لا بد له من فعل وترك، فإن الإنسان همّام حارث، كما قال النبي صلى الله عليه وسلم[٢١] : (أصدق الأسماء حارث وهمّام)، وهو معنى قولهم متحرك بالإرادات، فإذا كان له إرادة فهو متحرك بها ولا بد

---

(٢٠) هناك من الفلاسفة – منهم أفلاطون- من يجعل لقوى النفس فضائل تقابلها؛ فالقوة العقلية تقابلها الحكمة (العلم) والغضبية تقابلها الشجاعة، والشهوية يقابلها العفة. وبالتوسط فيها يكون العدل.لذا فكمال النفس الإنسانية يكون بالفضائل الأربعة: العفة والشجاعة والعلم والعدل(الحفني، ١٩٩٩، ١/١٦١) (صليبا، ١٩٧٣ ٤٥- ٤٦). ولكن من وجهة نظر ابن تيمية فإنّ الفضائل الأربعة التي يذكرها الفلاسفة (العفة والشجاعة والعدل والعلم) رغم أه لا بد منها في كمال النفس وصلاحها، لكنهم لم يحدّوا ما يحتاج إليه منها بحدّ يبين ما تحصل به النجاة والسعادة في الدنيا والآخرة، والأنبياء هم من بيّن ذلك . وأنّ العلم الذي هو أصل السعادة وهو العلم بالله، كانوا من أبعد الطوائف عنه، كما أنّ الصفة اللازمة للنفس الناطقة التي هي الحبّ والإرادة لم يتكلموا في كمالها ولا صلاحها، فإنّ الشهوة والغضب متعلقان بالبدن بخلاف حبّ النفس لمعبودها وإلهها. لذلك عند ابن تيمية، فإنّ فضيلة العقل والعلم والإيمان هي كمال القوة المنطقية (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٢٣- ٥٢٥، ٥٣٠- ٥٥١).

(٢١) سبق تخريجه، ص٢٦

أن يعرف ما يريده، هل هو نافع له أو ضار؟ وهل يصلحه أو يفسده "، (ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٣/ ١١٤) فالإنسان إذن" لا بد له من حرث وهو العمل والحركة والإرادة، ولا بد له أن يهمّ بالأمور، منها ما يهمّ به ويفعله، ومنها ما يهم به ولا يفعله، فإن كان المراد موافقاً لمصلحته كانت أفراده حسنة محمودة، وأن كان مخالفاً لمصلحته كانت الإرادة سيئة مذمومة، كمن يريد ما يضر عقله ونفسه وبدنه". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ٤٥٧).

وفي تفاعل السّمات الإيجابية والسلبية مع الموقف، يقول ابن تيميّة: " وقد قال النبي، صلى الله عليه وسلم، لما سأله الأعراب حتى اضطروه إلى سمره – شجرة – فتعلقت بردائه، فالتفت إليهم، وقال: والذي نفسي بيده: لو أن عندي عدد من هذه العضة –الشجرة – نِعما لقسَمته عليكم، ثم لا تجدوني بخيلاً ولا جباناً ولا كذوباً)[٢٢]، لكن يتنوع ذلك بتنوع المقاصد والصفات، فإنّما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، ولهذا جاء الكتاب والسنة بذم البخل والجبن، ومدح الشجاعة والسماحة في سبيل الله، دون ما ليس في سبيل الله".(ابن تيمية، ١٩٨٩، ٢/٢٦٤، ٢٦٣).

وفي مزيد من التركيز على تفاعل السّمات السّلبية للشخصية، يقول ابن تيميّة :"فهذا الشحّ الذي هو شدة حرص النفس يوجب البخل بمنع ما هو عليه، والظلم بأخذ مال الغير، ويوجب قطيعة الرحم، ويوجب الحسد، وهو: كراهة ما اختص به الغير، والحسد فيه بخل وظلم، فإنه بخل بما أعطيه غيره، وظلمه بطلب زوال ذلك عنه."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ١١٤).

وكذلك في تفاعل السّمات الإيجابية، يفصّل بقوله: "والله سبحانه حمد الشجاعة والسماحة في سبيله، كما في الصحيح عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال: قيل يا رسول الله: الرجل يقاتل شجاعة ويقاتل حمية، ويقاتل رياء، فأي ذلك في سبيل الله ؟ فقال: (من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله)[٢٣]، وقد قال سبحانه: ﴿ وَقَـٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ كُلُّهُۥ لِلَّهِ ﴾ (الأنفال، ٣٩)، وذلك أن هذا هو المقصود الذي خلق الله الخلق له، كما قال تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ (الذاريات)، فكلّ ما كان لأجل الغاية التي خلق لها كان محموداً عند الله، وهو الذي يبقى لصاحبه وينفعه الله به."(ابن تيمية، ١٩٨٩، ٢/ ٢٨٤).

وقال في تفاعل سمتي القوّة والأمانة مع الموقف: إنّ "اجتماع القوة والأمانة في الناس قليل،

---

(٢٢) البخاري، الصحيح، كتاب الجهاد، باب الشجاعة، ح رقم(٢٦٠٩).

(٢٣) مسلم، الصحيح، باب من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا، ح رقم (٣٥٢٥).

ولهذا كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول: اللهم أشكوا إليك جلد الفاجر، وعجز الثقة، فالواجب في كل ولاية الأصلح بحسبها، فإذا تعيّن رجلان أحدهما أعظم أمانة والآخر أعظم قوة، قدّم أنفعهما لتلك الولاية، وأقلهما ضرراً فيها، فيقدم في إمارة الحروب الرجل القوي الشجاع – وإن كان فيه فجور – على الرجل الضعيف العاجز، وإن كان أميناً، كما سئل الإمام أحمد: عن الرجلين يكونان أميرين في الغزو، وأحدهما قوي فاجر والآخر صالح ضعيف، مع أيّهما يغزى؟ فقال: أما الفاجرالقوى، فقوته للمسلمين، وفجوره على نفسه، أمّا الصالح الضعيف فصلاحه لنفسه وضعفه على المسلمين، فيغزى مع القوي الفاجر".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ٢٥٤-٢٥٥).

أنماط الشخصية ومعايير تصنيفها

وفي تطبيق لرؤية ابن تيميّة للشخصية بناء على منظور السّمات[٢٤] وتفاعلاتها يلحظ الباحث أنه يصنف الشّخصية الإنسانية، بناءً على المعيار العقدي (الإيماني) المنزل من عند الله تعالى، إلى ثلاثة أصناف(أنماط) عامة؛ هي: الشّخصية المؤمنة والشّخصية الكافرة والشّخصية المنافقة. ثمّ يضيف صنفاً رابعاً يقع في دائرة التصنيف المتقدّم، بمعنى ليس نمطاً جديداً بصورة لا تتفق أو تجتمع أو تتشارك مع الأصناف المتقدّمة، إنّما هو يدور في رحى الصنف الأول والثالث، ويمكن أن يُطلق على شخصية هذا الصنف الرابع: الشّخصية المركبة (إيمان- نفاق). يقول ابن تيميّة: "... وقال (تعالى) في صدر البقرة – بعد أن صنف الخلق ثلاثة أصناف: مؤمن، كافر، ومنافق"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢/ ٧) وقال مفصلاً في موضع آخر: "إنّ الله تعالى منذ أن بعث محمداً صلى الله عليه وسلم وأعزّه بالهجرة والنصرة صار الناس ثلاثة أقسام: قسماً مؤمنين، وهم الذين آمنوا به ظاهراً وباطناً، وقسماً كفاراً، وهم الذين أظهروا الكفر به، وقسماً منافقين، وهم الذين آمنوا ظاهراً، لا باطناً".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/ ٤٣٣).

ويقرر ابن تيميّة قاعدة عامة في أصناف الشّخصية، وهي: أنّ كل صنف من أصناف الشّخصية يتسم بسمات كبرى وأخرى فرعية، فهو يقول بعد أن أورد التصنيف السابق: "وكلّ واحد من الإيمان والكفر والنفاق له دعائم وشعب، كما دلت عليه دلائل الكتاب والسنة، وكما فسّره أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضى الله عنه في الحديث المأثور عنه في الإيمان ودعائمه وشعبه[٢٥]". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/ ٤٣٣-٤٣٤).

---

(٢٤) من نظريات الشخصية في علم النفس، نظرية السمات. وقد سبقت الإشارة إليها عند نهاية الحديث عن السمات العامة للشخصية الإنسانية في هذا المبحث، ص٢٨.

(٢٥) الحديث هو: (الإيمان بضع وسبعون شعبة أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان).مسلم، كتاب الإيمان، ح رقم(٥٨).

وفي تأكيده وجود الصنف الرابع من أصناف الشّخصية، وهو الشّخصية المركبة (إيمان- نفاق) يورد حديث حذيفه في ذلك[٢٦]، فيقول: "وعن علي – أو حذيفة – رضي الله عنهما – قال: القلوب " أربعة "؛ قلب أجرد فيه سراج يزهر فذلك قلب المؤمن، وقلب أغلف فذاك قلب الكافر، وقلب منكوس، فذاك قلب المنافق، وقلب فيه مادتان: مادة تمدّه الإيمان، ومادة تمدّه النفاق، فأولئك قوم خلطوا عملاً صالحاً وآخر سيئاً."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٠٦/١٠) فهذه الشّخصية المركّبة، تجتمع فيها سمات الشّخصية المؤمنة وسمات الشّخصية المنافقة، وابن تيميّة لا يرى امتناع ذلك، بل يأخذ به ويؤيده بالأدلة، فهو يقول: "فقد يجتمع في الإنسان إيمان ونفاق، وبعض شعب الإيمان وشعبة من شعب الكفر، كما في الصحيحين "عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: (أربع من كنّ فيه كان منافقاً خالصاً، ومن كانت فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق حتى يدعها: إذا حدث كذب، وإذا ائتمن خان، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر)[٢٧]، وفي الصحيح عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: (من مات ولم يغز ولم يحدث نفسه بالغزو مات على شعبة من نفاق)[٢٨]".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٥٢٠/٧).

إذن، فهذا الصنف من الشّخصية تجتمع فيه السّمات المتضادة أو ترد عليه، فأمر وارد أن يجتمع " في الرجل الواحد خير وشر، وفجور وطاعة ومعصية، وسنّة وبدعة."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/ ٢٠٩) ولابن تيميّة تصنيف لأنماط الشّخصية الإنسانية بحسب معيار آخر غير المعيار العقدي، ولكنه يتفق معه في النتيجة، ويقدّم إضاءة جديدة في فهم الشّخصية، وتأكيداً قوياً في صحة التنميط العقدي، وهذا المعيار هو بحسّب القوى الإنسانية، والتي هي عنده ثلاث: قوة العقل، وقوة الغضب، وقوة الشهوة، فأعلاها القوة العقلية، ثم القوة الغضبية، ثم القوة الشهوية. (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/٤٢٨-٤٢٩) وقد سبق ذكرهما والحديث عنهما.

ويرى ابن تيميّة أنّه " باعتبار القوى الثلاث انقسمت الأمم التي هي أفضل الجنس الإنساني، وهم: العرب، والروم، والفرس[٢٩]، فإنّ هذه الأمم

---

(٢٦) سبق الكلام على الحديث وروايته.

(٢٧) البخاري، الصحيح، كتاب الإيمان، باب علامة المنافق، ح رقم (٣٣).

(٢٨) مسلم، الصحيح، باب ذم من مات ولم يغزو، ح رقم (٣٥٣٣).

(٢٩) في الفكر الفلسفي هناك من ذهب أيضاً إلى تقسيم أو تصنيف الناس باعتبار قوى النفس الإنسانية كما نجد عند أفلاطون، حيث ربط انقسام النفس الإنسانية إلى ثلاثة نفوس(قوى) بانقسام المجتمع إلى ثلاث طبقات – في المدينة الفاضلة- ، فالنفس الناطقة تقابلها طبقة الفلاسفة (الحكام)، والنفس الغضبية تقابلها طبقة الجند، والنفس الشهوانية تقابلها طبقة العمال. وكذلك بين قوى النفس ووظائف المدينة تناسباً، فوظائف المدينة أو الدولة الثلاث: الإدارة والدفاع والإنتاج. تقابلها =

هي التي ظهرت فيها الفضائل الإنسانية، وهم سكان وسط الأرض طولاً وعرضاً، فأما من سواهم كالسودان والترك ونحوهم فتبع، فغلب على العرب القوة العقلية النطقية، واشتق اسمها من وضعها فقيل لهم: عرب من الإعراب، وهو البيان والإظهار، وذلك خاصّة القوة المنطقية، وغلب على الروم القوة الشهوية من الطعام والنكاح ونحوها واشتق اسمها من ذلك فقيل لهم الروم، فإنه يقال رمت هذا أرومه إذا طلبته واشتهيته، وغلب على الفرس القوة الغضبية من الدفع والمنع والاستعلاء والرياسة، واشتق اسمها من ذلك، فقيل فرس، كما يقال فرسه يفرسه إذا قهره وغلبه، ولهذا توجد هذه الصفات الثلاث غالبة على الأمم الثلاث حاضرتها وباديتها، ولهذا كانت العرب أفضل الأمم، وتليها الفرس لأن القوة الدفعية أرفع، وتليها الروم."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/٤٣١-٤٣٢).

وبالنسبة لاتفاق هذا المعيار مع المعيار العقدي المتقدّم، يرى ابن تيميّة كذلك، بأنه "وباعتبار القوى الثلاث — السابقة — كانت الأمم الثلاث: المسلمون واليهود والنصارى، فإن المسلمين فيهم العقل والعلم والاعتدال في الأمور، فإن معجزة نبيهم هي علم الله وكلامه، وهم الأمة الوسط، وأما اليهود فأضعفت القوة الشهوية فيهم، حتى حرم عليهم من المطاعم والملابس ما لم يحرم على غيرهم، وأمروا من الشدة والقوة بما أمروا ومعاصيهم غالبها من باب القسوة والشدة لا من باب الشهوة، والنصارى أضعفت فيهم القوّة الغضبية فنهوا عن الانتقام والانتصار، ولم تضعف فيهم القوة الشهوية، فلم يحرم عليهم من المطاعم ما حرم على من قبلهم، بل أحل لهم بعض الذي حرم عليهم، ويظهر فيهم من الأكل والشرب والشهوات ما لم يظهر في اليهود، وفيهم من الرقة والرأفة والرحمة ما ليس في اليهود، فغالب معاصيهم من باب الشهوات لا من باب الغضب."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/٤٣٣-٤٣٤).

ثبات الشخصية

ولا بد من التأكيد مرة أخرى، أننا لسنا أمام وصفات جامدة غير قابلة للتحرك، بل هناك حركة أفقية وعمودية مرهونة بأسبابها، فكما يقول ابن تيميّة فإن " النفاق كالكفر نفاق دون نفاق، ولهذا كثير ما يقال: كفر ينقل عن الملّة، وكفر لا ينقل، ونفاق أكبر ونفاق أصغر، كما يقال الشرك شركان: أصغر وأكبر."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/٥٢٤).

ومن الكلام المتقدّم في هذا المبحث وما سبق وخاصّة في مبحث السّمات، لا يمكن بحال أن يفهم من كلام ابن تيميّة أن الشّخصية الإنسانية ذات صبغة واحدة لا يمكن تحت أيّ مؤثر أن تنتقل عنه، ولا بالمقابل أنها ذات صبغة متقلبة غير مستقرّة، فهناك

= قوى النفس الثلاث: الناطقة والغضبية والشهوانية. (صليبا، ١٩٧٣، ٤٦) (ربيع، ١٩٩٣، ٧٨) (أكرم، ١٩٨١، ١٠٠- ١٠١).

معيار عقدي ، وهناك سمات كبرى .

ولا شك أنّ لكلّ نمط من أنماط الشّخصية سماته التي تميزه عن غيره وأكثر ما يعنينا في هذا المبحث، الأنماط الرئيسة الثلاثة وسماتها: الشّخصية المؤمنة، والشّخصية الكافرة والشّخصية المنافقة، والمتتبع لكلام ابن تيميّة قد يجد كثيراً من السّمات الخاصة بها، ونثبت بعضاً منها في خاتمة هذا المبحث، تقريراً لأفكاره الواردة؛ فمن سمات الشّخصية المؤمنة: (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢/٥، ٦) مهتدية، وبصيرة، وحيّة، ومنورة، وكلّيه، وفاعلة، واليقين، والطمأنينة، والعلم والعمل والعبادة، والإخلاص، والاستغناء والاستعفاف، والخشوع، والحنيفية، والمحبة، والتوكل، والصبر، والجهاد. ومن سمات الشّخصية المنافقة (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣ / ٤٣٤-٤٤٠): تظهر خلاف ما تبطن، مريضة. ومن سمات الشخصية الكافرة: العمى، ميته، مظلمة (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٥٢٤/٧).

لذا فابن تيميّة، يرى الثبات النسبي في أنماط الشّخصية، ولا يرى سريان حالة الجمود، فالشّخصية الإنسانية، بحسّب المعيار العقدي، أصناف ثلاثة كبرى، وهذه الأصناف ليست على مستوى واحد، بل هي مراتب، فمثلاً الشّخصية المؤمنة – كما سيأتي – مراتب ثلاثة، و كذلك هناك مراتب في الشّخصية الكافرة والمنافقة، وما يؤكد هذا الفهم ، الشّخصية المركبة وخصائصها كما تقدم ذكره، يقول ابن تيميّة بأن " الإنسان قد يكون عنده شعبة من نفاق وكفر وإن كان معه إيمان." (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١/١٠٥) وكما االدرك الاسفل من النار "ومنه ما هو أصغر، وهو "النفاق في الأعمال ونحوها " مثل أن يكذب إذا حدث" (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/٤٣٣-٤٣٥) . ويمكن ملاحظةُ تطبيقٍ للثبات النسبي للشخصية وعدم جمودها من خلال تصنيف ابن تيميّة للشخصية المؤمنة نفسها حيث يصنفها إلى ثلاثة أصناف أو ثلاث مراتب، معتمداً على النصوص الشرعية، وخاصة الآية الكريمة، والتي يستدل بها، وهي قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا ٱلْكِتَٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا ۖ فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌۢ بِٱلْخَيْرَٰتِ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ هُوَ ٱلْفَضْلُ ٱلْكَبِيرُ ﴿٣٢﴾ ﴾ (فاطر، ٣٢)، فقد قال ابن تيميّة معلقاً على الآية الكريمة: " فقد قسم سبحانه الأمة التي أورثها الكتاب واصطفاها "ثلاثة أصناف" : ظالم لنفسه، ومقتصد، وسابق بالخيرات، وهؤلاء ينطبقون على الطبقات الثلاثة المذكورة في حديث جبريل[٣٠] "الإسلام"

(٣٠) ونص الحديث في سؤال جبريل عليه السلام النبي صلى الله عليه وسلم:(قال أخبرني عن الإسلام، قال:أن تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله وتقيم الصلاة وتؤتي الزكاة وتصوم رمضان وتحج البيت، قال: أخبرني عن الإيمان، قال: أن تؤمن =بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر، قال: أخبرني عن الإحسان، قال: أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك). مسلم، كتاب الإيمان،ح رقم(١).

و"الإيمان" و "الإحسان"." (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤٨٥/٧) وقد قدّم ابن تيميّة تعريفاً بهذه الأصناف أو المراتب الثلاثة للشخصية المؤمنة، بقوله: " والناس فيها (أعمال القلوب) على"ثلاث درجات"، كما هم في أعمال الأبدان على "ثلاث درجات": ظالم لنفسه، ومقتصد، وسابق بالخيرات، فالظالم لنفسه: العاصي بترك مأمور أو فعل محظور، والمقتصد: المؤدّي الواجبات والتارك المحرمات، والسابق بالخيرات: المتقرب بما يقدر من فعل واجب ومستحب والتارك للمحرم والمكروه، وكل من الصنفين المقتصدين والسابقين من أولياء الله الذين ذكرهم في كتابه بقوله: ﴿أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٦٢﴾ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَكَانُواْ يَتَّقُونَ ﴿٦٣﴾﴾ (يونس، ٦٢-٦٣) فحدّ أولياء الله هم المؤمنون المتقون، ولكن ذلك ينقسم إلى " "عام" وهم المقتصدون و"خاص" وهم السابقون، وان كان السابقون هم أعلى درجات." (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٦/٧-١١).

ولا شك أنّ هذا الفهم لسمات الشخصية الإنسانية وتفاعلها وثباتها النسبي، يقدّم قناعات مهمّة للنفس الإنسانية ذات السّلوكات السّلبية بإمكان تجاوزها والارتقاء للأفضل، كما يقدّم تأكيدات مهمّة للتربويين ترسم لهم منهجية علمية قابلة للتطبيق في الميدان التربوي في سبيل بناء جيل يتصف بالتصورات الإيجابية المعتدلة، وبالسلوكات الاجتماعية المتزنة.

المراجع

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع الفتاوي*. جمع وترتيب: عبد الرحمن بن قاسم.١٩٨٠م. درء *تعارض العقل والنقل*. دار الكنوز الأدبية، ١٩٨٤. *اقتضاء الصراط المستقيم*. ط٢.الرياض: مكتبة الرشد، ١٩٩٤م. *الاستقامة*. ط٢. ١٩٨٩م. *النبوّات*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *الإصابة في تمييز الصحابة*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٥م.

إسماعيل، نبيه إبراهيم. *من الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي*. القاهرة: إيتراك للنشر، ٢٠٠١م.

ابن قيم الجوزية. *الروح*. بغداد: مطبعة الديواني، ١٩٧٥م.

الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. ط٢. الأردن: المكتبة الإسلامية، ١٩٨٤ م

التل، شادية أحمد. *علم النفس التربوي في الإسلام*. عمان: دار النفائس، ٢٠٠٥م.

توفيق، محمد عزّ الدين. *التأصيل الإسلامي للدراسات الإسلامية*. القاهرة: دار السلام، ١٩٩٨م

جابر، جابر عبد الحميد. *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م.

جوهري، محمد ربيع. *بحوث نفسية في ضوء العقيدة الإسلامية*. القاهرة: دار الطباعة، ١٩٨٤م

الحفني، عبد المنعم. *موسوعة الفلسفة والفلاسفة*. ط٢. القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٩م.

خليل، عماد الدين. *مدخل إلى إسلامية المعرفة*. ط٢. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١م.

خوجلي، هشام عثمان. *علم نفس النمو*. جدّة: الدار السعودية، ٢٠٠١م.

ربيع، محمد شحاته. *التراث النفسي عند علماء المسلمين*. الاسكندرية: دار المعرفة، ١٩٩٣م.

زريق، معروف. *علم النفس الإسلامي*. ط٢. دمشق: دار المعرفة، ١٩٩٣م.

السرخي، إبراهيم محمد. *السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظو الإسلامي*، ٢٠٠٢م.

الشيباني، محمد التومي. *مقدّمة في الفلسفة الإسلامية*. الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م.

صالح، قاسم حسين. *نظريات معاصرة في علم النفس*. صنعاء: مكتبة الجيل الجديد، ١٩٩٨م

صليبا، جميل. *تاريخ الفلسفة العربية*. ط٢. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٣م.

الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م.

طه، الزبير بشير. *علم النفس في التراث العربي الإسلامي*. الإمارات: جامعة الإمارات، ١٩٩٧م.

طه، فرج عبد القادر. *أصول علم النفس الحديث*. القاهرة: دار قباء، ٢٠٠٠م.

عاتي، إبراهيم. *الإنسان في الفلسفة الإسلامية: نموذج الفارابي*. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م.

عبد العزيز، مفتاح محمد. *القرآن وعلم النفس*. بنغازي: جامعة قاريونس، ١٩٩٧م.

عرسان، **ماجد الكيلاني.** *الفكر التربوي عند ابن تيمية*. عمان: مكتبة الكتاب الحديث، ١٩٨٥م.

عفيفي، محمد عبد الله. *النظرية الخلقية عند ابن تيمية*. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٨م.

العلواني، طه جابر. *إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم*. دار الهداية، ١٩٩٥م.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. *نظريات الشخصية*.الاسكندرية: دار المعرفة الجامعة، ٢٠٠٢م

الغامدي، صالح بن عزم. *موقف شيخ الإسلام ابن تيمية من آراء الفلاسفة ومنهجه في عرضها* .الرياض: مكتبة المعارف، ٢٠٠٣م.

قطب، محمد. *دراسات في النفس الإنسانية*. ط١٠. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٣م.

الكردي، محمود السعيد. *أثر القرآن على منهج التفكير النقدي عند ابن تيمية*. ليبيا: الدار الجماهيرية، ١٩٨٦م.

كرم، يوسف. *تاريخ الفلسفة اليونانية*. بيروت: دار القلم، ١٩٨١م.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي. *الوجيز في إسلامية المعرفة*. ١٩٨٧ م.

ملاّ عثمان، حسن؛ ومحمد خير. *ابن سينا والنفس الإنسانية*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.

نجاتي، محمد عثمان. *الحديث النبوي وعلم النفس*. ط٤. القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٠م. *القرآن وعلم النفس*. *القاهرة*: دار الشروق، ١٩٨٢م. *الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين*. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٣م.

النحلاوي، عبد الرحمن. *أعلام التربية في تاريخ المسلمين(ابن تيمية)*. دمشق: دارالفكر، ١٩٨٦م.

الندوة العالمية للشباب الإسلامي. *الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة*. ط٥. الرياض: دار الندوة، ٢٠٠٣م.

The Humanistic Personality Structure, Limitations and Trais at Ibn Taimiah

Adnan Mustafa Khatatheh

Assistant Professor, Dept of Islamic Study College of Sharea
Yarmouk University, Irbed, Jordan

(Received 4/4/1428H; accepted for publication 5/9/1428H.)

Keywords: humanistic personality, Ibn Taimiah, Islamic Education.

Abstract. The current study addressed the humanistic personality at Ibn Taimiah rgarding its traits, structure and limitations. The study address the topic through thre sections the first sections: the first section studied the human personality addressing the basic conceptnal elements, their semantic indicators and their core elements. The second section studies the limitation of human personality and the external and internal effects on this personality. the third section studied general trait of human personality, its strengths and reaction with situations , then its impact in stereotyping the personality and its development .The study concluded to results and recommendation.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٨١-٦٠٤، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أحكـــام المبيـــت فـــي مـــنى

سامي بن محمد الصقير

أستاذ مساعد في قسم الفقه، كلية الشريعة

جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٧/ ٤/١٤٢٨هـ؛ قبل للنشر في ٥/ ٩/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة في هذا البحث إلى بيان الأحكام الخاصة بالمبيت في منى ودراسة بعض المسائل المعاصرة المستجدة، وقد اشتمل البحث على تمهيد وثمانية مباحث، ذكرت فيها حكم المبيت، والمقدار الواجب، وما يلزم من ترك المبيت، والأعذار في ترك المبيت، وحكم من لم يجد مكاناً في منى، والاستئجار لم قدر عليه، وأقوال العلماء في ذلك.

وتوصلت إلى وجوب المبيت بمنى ليالي التشريق، وأن المقدار الواجب معظم الليل، وأن من ترك البيت ثلاث ليال فعليه دم، وما دون ذلك لا شيء عليه، وأنه يعذر في ترك المبيت من كان مشتغلاً بمصلحة الحجاج، أو له عذر حال دون مبيته فيها، وأن من لم يجد مكاناً في منى لزمه المبيت في مكان يلي منى متصلاً بالحجاج، فإن قدر على الاستئجار وجب عليه، وأنه لا شيء على من بات في مكان يظنه منى جهلاً فبان الأمر بخلاف، وقد ذكرت في البحث اختيار مشائخنا المتأخرين، وما أفتوا به في المسائل المتعلقة بالبحث.

المقدمـــة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد: فهذا بحث في أحكام المبيت في منى يشتمل على تمهيد وثمانية مباحث وخاتمة.

تمهيد: في معنى المبيت، والتعريف بمنى،

تمهيد: في معنى المبيت والتعريف بمنى وحدودها

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: في معنى المبيت.

المطلب الثاني: التعريف بمنى.

المطلب الثالث: في حدود منى.

المطلب الأول: في معنى المبيت

المبيت بفتح الميم مصدر: بات يبيتُ، ويبات بيتوتة ومبيتاً.

تقول: أباتك الله بخير، وبات يفعل كذا، إذا فعله ليلاً، كما يقال: ظل يفعل كذا إذا فعله نهاراً.

وتبيَّت العدو: وهو أن يقصد في الليل من غير أن يعلم، فيؤخذ بغتة وهو البيات.

ويقال: : بَيَّتَ فلان رأيه: إذا فكر فيه وخَمَّرَه، وكل ما فُكِّر فيه ودبِّر بليل فقد بُيِّت، ومنه قوله تعالى: ﴿إِذْ يُبَيِّتُونَ مَا لَا يَرْضَىٰ مِنَ ٱلْقَوْلِ﴾ (النساء: من الآية١٠٨).

قال ابن الأثير" وكل من أدركه الليل فقد بات، نام أم لم ينم "[(١)].

المطلب الثاني: التعريف بمنى

منى: بكسر الميم، وفتح النون مخففة، بوزن ربا، تذكر وتؤنث، قيل تصرف، وقيل لا تصرف. وفي الصحاح: أن منى مذكر مصروف.

(١) انظر: النهاية لابن الأثير (١/١٢٤)، الصحاح (١/٢٤٥)مادة (بات)، المطلع ص ٢٠٢.

سميت بذلك: لكثرة ما يمنى فيها من الدماء، أي: يراق، ويصب، هذا هو المشهور والذي قاله الجماهير من أهل العلم وغيرهم.

وقيل من قولهم: منى الله تعالى الشيء أي قَدَّره، فسميت بذلك لما جعل الله تعالى فيها من الشعائر [٢].

المطلب الثالث: في حدود منى

حد منى من جهة الغرب (أي من جهة مكة): جمرة العقبة، وليست من منى.

ومن جهة الشرق (أي من جهة مزدلفة): من ضفة وادي محسر [٣] مما يلي منى.

وعرضها: ما بين الجبلين الكبيرين: ثبير والصفائح أو الصائح، وما كان بامتدادها من جمرة العقبة إلى وادي محسر، فما أقبل على منى من الجبال فهو منها، وما أدبر فليس منها.

والمسافة بين جمرة العقبة و وادي محسر: (٧٢٠٠) سبعة آلاف ومئتا ذراع، وبالكيلو (٣.٣٢٦)كم [٤].

المبحث الأول: حكم المبيت في منى ليلة التاسع

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أن المبيت في منى ليلة التاسع سنة [٥].

قال في المغني: لا نعلم فيه خلافاً، وليس ذلك واجباً في قولهم جميعاً [٦].

ودليل ذلك حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما في صفة حج النبي ﷺ وفيه: فلما كان يوم التروية توجهوا إلى منى، فأهلوا بالحج، وركب رسول الله ﷺ فصلى بها الظهر والعصر والمغرب والعشاء والفجر، ثم مكث قليلاً حتى طلعت الشمس... الحديث [٧]. فالنبي ﷺ بات في منى وقد قال ﷺ

---

(٢) انظر: تهذيب الأسماء واللغات (١٥٧/٢)، الصحاح (٢٤٩٨/٦)، المطلع ص ١٩٤، المصباح المنير ص ٥٨٢.

(٣) محسر: بضم الميم ثم سين مهملة، وآخره راء، هو واد بين مزدلفة ومنى، وليس من واحد منهما، وإنما هو برزخ حاجز بينهما، وطول هذا الوادي (٥٤٥) ذراعا، وبالأمتار (٢٥١.٧٩)م. انظر: أخبار مكة للأزرقي (١٨٩/٢)، أخبار مكة للفاكهي (٢١٣/١)، توضيح الأحكام (١١٨/٤).

(٤) انظر: أخبار مكة للأزرقي (١٨٠/٢)، أخبار مكة للفاكهي (٣١٩/١)، تهذيب الأسماء واللغات (١٥٧/٢)، حدود المشاعر للشيخ عبد الله البسام (١٥٧٦/٣).

(٥) انظر: بدائع الصنائع (١٥١/٢)، إرشاد الساري ص ١٢٧، حاشية الدسوقي (٤٣/٢)، جواهر الإكليل (٢٧٧/٢)، المجموع (٨٤/٨)، نهاية المحتاج (٢٩٥/٣)، الإنصاف (٢٩٥/٩)، كشاف القناع (٤٩١/٢)، المحلى (١٢٤/٧).

(٦) المغني (٢٦٢/٥)، وانظر: نيل الأوطار (٤٠٨/٣)، هداية السالك (١١١٧/٣).

(٧) أخرجه مسلم في كتاب الحج، باب صفة حج النبي ﷺ (١٢١٨).

«لتأخذوا عني مناسككم»[٨] وهذا يدل على المشروعية.

وحكى ابن مفلح في الفروع[٩] قولاً بالوجوب عن صاحب الرعاية[١٠] حيث قال "والمبيت بمنى ليلة عرفة سنة، قطع به في الإرشاد، والخلاف، والفصول، والمذهب، والكافي: لأنها استراحة، وفي الرعاية: واجب".

ولعله أخذ الوجوب من أن النبي ﷺ بات بها ليلة التاسع، وقال: «لتأخذوا عني مناسككم».

ويناقش هذا القول من وجهين:

الوجه الأول: أن الأمر في الحديث ليس على عمومه[١١]، فإن هناك أفعالاً كثيرة فعلها ﷺ في حجته وهي سنة باتفاق الفقهاء، مع أنها داخلة تحت هذا الأمر.

الوجه الثاني: حديث عروة بن مضرس الطائي قال: أتيت رسول الله ﷺ بالمزدلفة حين خرج إلى الصلاة فقلت يا رسول الله: إني جئت من جبل طي أكللت راحلتي، واتعبت نفسي، والله ما تركت من جبل إلا وقفت عليه، فهل لي من حج؟ فقال رسول الله ﷺ: «من شهد صلاتنا هذه، ووقف معنا حتى ندفع، وقد وقف بعرفة قبل ذلك ليلاً أو نهاراً، فقد تم حجه وقضى تفثه»[١٢].

ووجه الدلالة من هذا الحديث على عدم وجوب المبيت ليلة التاسع من وجهين:

الوجه الأول: أن ظاهره أن عروة بن مضرس لم يبت بمنى ليلة التاسع، ويؤيده أنه وقع في لفظ أحمد وابن ماجه (فلم يدرك الناس إلا وهم بجمع) ومع ذلك جعل النبي ﷺ حجه تاما.

الوجه الثاني: أن المبيت ليلة التاسع لو كان واجباً لبينه النبي ﷺ لدعاء الحاجة إلى بيانه.

المبحث الثاني: حكم المبيت في منى ليالي التشريق

اختلف الفقهاء – رحمهم الله – في حكم المبيت بمنى ليالي التشريق على قولين:

---

(٨) أخرجه مسلم في كتاب الحج، باب استحباب رمي جمرة العقبة (١٢٩٧).

(٩) الفروع (٦/٧٠).

(١٠) هو: أحمد بن حمدان بن شبيب النميري الحراني توفي سنة ٦٩٥هـ. انظر ترجمته في: المقصد الأرشد (١/١٩٩)، الذيل على طبقات الحنابلة (٤/٢٦٦).

(١١) انظر: نيل الأوطار (٣/٤٢٠).

(١٢) أخرجه أحمد (٤/٢٦٢، ٢٦١، ١٥)، وأبو داود في كتاب المناسك، باب من لم يدرك عرفة (١٩٥٠)، والترمذي في أبواب الحج، باب من أدرك الإمام بجمع (٨٩١) وقال: حديث حسن صحيح، والنسائي في كتاب المناسك، باب فيمن لم يدرك صلاة الصبح (٣٠٤٢)، وابن ماجه في كتاب المناسك، باب من أتى عرفة قبل الفجر (٣٠١٦)، وابن خزيمة (٢٨٢٠)، والحاكم (١/٤٦٣) وقال: حديث صحيح على شرط كافة أئمة الحديث، ووافقه الذهبي. وقال الألباني في إرواء الغليل (٤/٢٥٩): صحيح، وذكر طرقه.

القول الأول: الوجوب

وهو مذهب المالكية [١٣] والشافعية [١٤] والحنابلة [١٥] والظاهرية [١٦]، واختاره شيخنا عبد العزيز بن باز [١٧] وشيخنا محمد بن عثيمين [١٨] رحمهما الله.

الأدلة

١- قوله تعالى: ﴿وَاذْكُرُوا اللَّهَ فِي أَيَّامٍ مَعْدُودَاتٍ فَمَنْ تَعَجَّلَ فِي يَوْمَيْنِ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ وَمَنْ تَأَخَّرَ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ لِمَنِ اتَّقَى وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ ﴿٢٠٣﴾﴾ (البقرة: ٢٠٣)

وهذا أمر والأصل في الأمر الوجوب.

ومعنى التعجل هو الإفاضة من منى، فعلم أنه قبل التعجل يكون مقيماً بها، فلو لم يبت بها ليلاً – وليس عليه أن يقيم بها نهاراً – لم يكن مقيماً بها، ولم يكن فرق بين إتيانه منى لرمي الجمار وإتيانه مكة لطواف الإفاضة والوداع.

فالآية دليل على أنه يقيم في الموضع الذي شرع فيه ذكر الله [١٩].

٢- أن النبي ﷺ فعله نسكاً، وقد قال: «خذوا عني مناسككم» [٢٠].

٣- حديث ابن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ: رخص للعباس بن عبد المطلب أن يبيت بمكة ليالي منى من أجل سقايته [٢١].

وتخصيص العباس بالرخصة لعذره، دليل على أنه لا رخصة لغيره [٢٢]، فدل ذلك على وجوبه.

٤- حديث ابن عباس رضي الله عنهما قال: لم يرخص النبي ﷺ لأحد يبيت بمكة إلا للعباس من أجل سقايته [٢٣].

٥- حديث عقبة بن عامر رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «يوم عرفة ويوم النحر وأيام التشريق عيدنا أهل الإسلام» [٢٤].

---

(١٣) انظر: حاشية الدسوقي (٢/٩٤)، جواهر الإكليل (٢/٢٨٤).

(١٤) انظر: المجموع (٨/٢٤٧)، نهاية المحتاج (٣/٣٠٩).

(١٥) انظر: الإنصاف (٩/٢٤٩)، كشاف القناع (٢/٥٢١).

(١٦) انظر: المحلى (٧/١٨٤).

(١٧) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٦/ ١٤٩، ١٥٠)، (١٧/٣٥٩، ٢٦٠).

(١٨) انظر: الشرح الممتع (٧/٣٥٩، ٣٨٩)، مجموع الفتاوى (٢٣/٢٣٤).

(١٩) شرح العمدة – كتاب المناسك – لشيخ الإسلام ابن تيمية (٢/٦٤١، ٦٤٢).

(٢٠) تقدم تخريجه ص ٤.

(٢١) أخرجه البخاري في كتاب الحج، باب سقاية الحاج (١٦٣٤)، ومسلم في كتاب الحج، باب وجوب المبيت بمنى (١٣١٥).

(٢٢) انظر: المغني (٥/٣٢٥)، شرح العمدة (٢/٦٤٢)، وضعفه الألباني في ضعيف سنن ابن ماجه (٢/١٠١٩).

(٢٣) أخرجه ابن ماجه في كتاب المناسك، باب البيتوتة بمكة ليالي منى (٣٠٦٦).

(٢٤) أخرجه أحمد (٤/١٥٢)، وأبو داود في كتاب الصوم، =

والعيد: هو المجتمع للعبادة، فيوم عرفه ويوم النحر يجتمعون بعرفة ومزدلفة ومنى، وأيام منى لابد أن يجتمعوا، وهم لا يجتمعون نهاراً لأجل مصالحهم، فإنهم يرمون الجمار متفرقين، فلابد من الاجتماع ليلاً[٢٥].

٦- ما رواه نافع عن أسلم أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال: (لا يبيتن أحد من الحاج، وراء جمرة العقبة، وكان يرسل رجالاً، فلا يجدون أحداً شذ من منى إلا أدخل)[٢٦].

القول الثاني: أنه سنة. وهو مذهب الحنفية[٢٧] وقول للشافعية[٢٨] ورواية عن الإمام أحمد[٢٩].

الأدلة

١- أن النبي ﷺ أرخص لأهل السقاية والرعاة في ترك المبيت بمنى، كما أرخص للضعفة في الإفاضة من جمع بليل، ولو كان واجباً لم يسقط إلا لضرورة كطواف الوداع [٣٠].

ويناقش من وجهين:

الأول: أن ترخيصه ﷺ للسقاة والرعاة، وتخصيصهم بذلك يدل على أنه لا رخصة لغيرهم، لأن الرخصة يقابلها العزيمة.

الثاني: أن النبي ﷺ إنما رخص في ترك المبيت بمزدلفة للضعفة، لا لعموم الناس، فقياس الأقوياء على الضعفة قياس مع الفارق[٣١].

٢- ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: " إذا رميت جمرة العقبة فبت حيث شئت"[٣٢].

ويناقش هذا الاستدلال: بأنه يمكن أن يحمل قوله " فبت حيث شئت " أي: من منى، فلا يتعين مكان من منى للمبيت.

٣- أنه قد حل من حجه، فلم يجب عليه المبيت في موضع معين كليلة الحصبة [٣٣].

ويناقش هذا الاستدلال: بالفرق بينهما، فإن ليلة الحصبة تكون بعد الفراغ من المناسك، بخلاف

= باب صيام أيام التشريق (٢٤١٩)، والترمذي في كتاب الصوم، باب ما جاء في كراهية الصوم في أيام التشريق (٧٧٣) وقال: حديث حسن صحيح، والنسائي في كتاب المناسك باب النهي عن صيام يوم عرفة (٣٠٠١).

(٢٥) شرح العمدة (٦٤٢/٢).

(٢٦) أخرجه الإمام أحمد في مسائله – رواية عبد الله – المصدر السابق ٢٣٨، وأخرجه الإمام مالك في الموطأ – بلفظ مختصر – في كتاب الحج، باب البتوتة بمكة ليالي منى (٤٠٦/١)، والبيهقي في سننه، كتاب الحج، باب لا رخصة في البيتوتة بمكة ليالي منى (١٥٣/٥)، وابن حزم في المحلى (١٨٥/٧)، وقال: صح ذلك عنه.

(٢٧) انظر: المبسوط (٦٨/٤، ٦٧)، إرشاد الساري ص ١٥٧.

(٢٨) انظر: المجموع (٢٤٧/٨)، نهاية المحتاج (٣٠٩/٣).

(٢٩) انظر: الفروع (٧٠/٦)، الإنصاف (٢٩٤/٩).

(٣٠) انظر: شرح العمدة (٦٤٣/٢).

(٣١) انظر: أضواء البيان (٢٧٣/٥).

(٣٢) أخرجه الإمام أحمد في مسائله – رواية عبد الله – ص ٢٣٧، وابن حزم في المحلى (١٨٥/٧).

(٣٣) انظر: المغني (٣٢٤/٥).

ليالي التشريق فإنها أثناء المناسك، بل من جملته.

٤- أنه أحد المبيتين بمنى، فلم يجب، كالمبيت بها ليلة عرفة عشية التروية [٣٤].

ويناقش هذا الاستدلال: بأن ليلة عرفة قد دل الدليل على عدم وجوب المبيت فيها، وهو حديث عروة بن المضرس [٣٥]، بخلاف ليالي التشريق فإن النبي ﷺ بات بها وقال: «خذوا عني مناسككم» [٣٦] فالأصل الوجوب.

٥- أن الأذن في ترك المبيت لحاجة غير ضرورية، تدل على أنه ليس من المناسك المؤكدة، فإن المناسك المؤكدة لا يرخص في تركها لأحد [٣٧].

ويناقش هذا الاستدلال: بأن هذا غير مسلم، فإن من المناسك المؤكدة ما يرخص فيه لحاجة غير ضرورية كالمبيت بمزدلفة، فإن النبي ﷺ رخص للضعفة من أهله أن يدفعوا إلى منى [٣٨] بعد غيبوبة القمر، ومن لازم ذلك أن يدعوا المبيت جزءاً من الليل، وليس هذا بضرورة، مع أن المبيت بالمزدلفة أوكد من المبيت بمنى، فإنه قد قيل بأنه ركن بخلاف المبيت بمنى [٣٩].

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة أدلته، وضعف أدلة القول الثاني بمناقشتها.

المبحث الثالث: المقدار الواجب من المبيت

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أن السنة أن يبيت كل الليل في منى كما فعل النبي ﷺ [٤٠].

واختلفوا [٤١] في المقدار الواجب على قولين:

القول الأول: أن الواجب المبيت معظم الليل.

وهو مذهب المالكية [٤٢]، والشافعية [٤٣]، والحنابلة [٤٤]، واختاره شيخنا عبد العزيز بن باز [٤٥] وشيخنا محمد بن عثيمين [٤٦] رحمهما الله.

---

(٣٤) انظر: شرح العمدة (٢/٦٤٤).

(٣٥) تقدم تخريجه ص ٥.

(٣٦) تقدم تخريجه ص ٤.

(٣٧) انظر: شرح العمدة (٢/٦٤٦).

(٣٨) أخرجه البخاري في كتاب الحج، باب من قدم ضعفة أهله بليل(١٦٧٨)، ومسلم في كتاب الحج، باب استحباب تقديم دفع الضعفة (١٢٩٣).

(٣٩) انظر: المغني (٥/٢٨٤)، هداية السالك (٣/١١٨٣).

(٤٠) انظر: المغني (٥/٣٢٤)، المجموع (٨/٢٤٧).

(٤١) أي: القائلون بالوجوب.

(٤٢) انظر: الكافي لابن عبد البر (١/٣٧٦)، حاشية الدسوقي (٢/٤٩)، جواهر الإكليل (٢/٢٨٤).

(٤٣) انظر: المجموع (٨/٢٤٧)، نهاية المحتاج (٣/٣٠٩).

(٤٤) انظر: كشاف القناع (٢/٥١٠)، شرح منتهى الإرادات (٢/٥٧٢).

(٤٥) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٦/ ٢٢٦)، (١٧/٢٤٦).

(٤٦) انظر: الشرح الممتع (٧/٣٥٩)، مجموع الفتاوى (٢٣/٢٣٤، ٢٤٠، ٢٤٤).

الأدلة

١- القياس على المبيت بالمزدلفة، فإن النبي ﷺ رخص للضعفة من أهله أن يدفعوا إلى منى [(٤٧)] [(٤٨)] بعد منتصف الليل، ويلزم من ذلك أن يبقوا في المزدلفة معظم الليل.

ويناقش هذا الاستدلال من وجهين:

الوجه الأول: أنه لا دليل على التقييد بمعظم الليل، بل السنة تدل على أن ذلك مقيد بغيبوبة القمر [(٤٩)] ، كما في حديث عائشة رضي الله عنها أن النبي ﷺ أرسل بأم سلمة ليلة النحر، فرمت الجمرة قبل الفجر [(٥٠)].

وعن عبد الله – مولى أسماء – عن أسماء رضي الله عنها أنها نزلت ليلة جمع عند المزدلفة فقامت تصلي، فصلت ساعة ثم قالت: يا بني: هل غاب القمر؟ قلت: لا، فصلت ساعة ثم قالت: يا بني: هل غاب القمر؟ قلت: لا، فصلت ساعة ثم قالت: يا بني: هل غاب القمر؟ قلت: نعم، قالت: فارتحلوا، فارتحلنا، ومضينا حتى رمت الجمرة، ثم رجعت فصلت الصبح في منزلها، فقلت: يا هنتاه [(٥١)]: ما أرانا إلا قد غلسنا؟ قالت: يا بني: إن رسول الله صلى الله عليه وسلم أذن للظُّعن [(٥٢)] [(٥٣)].

الوجه الثاني: أن النبي ﷺ إنما رخص في ترك المبيت للضعفة، لا لعموم الناس، وقياس الأقوياء على الضعفاء قياس مع الفارق [(٥٤)].

٢- أن أكثر الشيء يقوم مقام جميعه، فإذا بات أكثر الليل، صار في حكم من بات جميعه [(٥٥)].

القول الثاني: أن المعتبر أن يكون حاضرا عند طلوع الفجر.

وهو قول للشافعية [(٥٦)].

الأدلة

القياس على المبيت بالمزدلفة، فإن من حصل

---

(٤٧) انظر: المجموع (٢٤٧/٨)، كشاف القناع (٥١٠/٢).

(٤٨) تقدم تخريجه ص ٩

(٤٩) انظر: أضواء البيان (٢٧٣/٥).

(٥٠) أخرجه أبو داود في كتاب المناسك، باب التعجل من جمع (١٩٤٢)، والحاكم في كتاب الحج (٤٦٩/١)، وقال صحيح على شرطهما. ووافقه الذهبي. وقال الشوكاني في نيل الأوطار (٤٢٢/٣): أخرجه – أيضاً – الحاكم والبيهقي. ورجاله رجال الصحيح.

(٥١) يا هنتاه: بفتح الهاء والنون وقد تسكن النون، كناية عن شيء لا تذكره باسمه، وهو بمعنى يا هذه. انظر: النهاية لابن الأثير (٢٧٣/٤)، فتح الباري (٥٢٨/٣، ٤٢١).

(٥٢) الظعن: بضم الظاء المعجمة، جمع ظعينة، وهي المرأة في الهودج، ثم أطلق على المرأة مطلقاً. انظر: النهاية لابن الأثير (٢٧٣/٤)، فتح الباري (٥٢٨/٣).

(٥٣) أخرجه البخاري في كتاب الحج، باب من قدم ضعفة أهله بليل (١٦٧٩)، ومسلم في كتاب الحج، باب استحباب تقديم دفع الضعفة من النساء (٢٩٧).

(٥٤) انظر: أضواء البيان (٢٧٣/٥).

(٥٥) انظر: شرح العمدة (٦١٧/٢).

(٥٦) انظر: المجموع (٢٤٧/٨)، حاشية الهيتمي على الإيضاح ص ٣٦٥.

بالمزدلفة عند طلوع الفجر، صح حجه [٥٧]، لحديث عروة بن المضرس وفيه: أن النبي ﷺ قال: من شهد صلاتنا هذه، ووقف معنا حتى ندفع، وقد وقف قبل ذلك بعرفة ليلاً أو نهاراً فقد تم حجه وقضى تفثه [٥٨].

ويناقش هذا الاستدلال من وجوه:

الوجه الأول: أن من شرط صحة القياس أن يكون الأصل المقيس عليه متفقاً عليه، والأصل هنا وهو المبيت بالمزدلفة مختلف فيه [٥٩].

الوجه الثاني: أن المبيت بالمزدلفة قد دل الدليل على إجزائه قبل طلوع الفجر، بخلاف المبيت بمنى.

الوجه الثالث: أن عروة بن المضرس كان معذوراً بترك المبيت بالمزدلفة بالوقوف بعرفة، وفرق بين من ترك المبيت لانشغاله بالوقوف بعرفة وبين غيره [٦٠].

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة أدلته، وضعف أدلة القول الثاني بمناقشتها.

المبحث الرابع: ما يلزم من ترك المبيت

اختلف الفقهاء – رحمهم الله – فيما يلزم من ترك المبيت على ثمانية أقوال:

القول الأول: أن في ترك الليالي الثلاث دماً، وما دون الثلاث لا شيء عليه.

وهو رواية عن الإمام أحمد [٦١].

الأدلة

ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: من نسي من نسكه شيئاً أو تركه فليهرق دماً [٦٢].

وليالي منى جميعها نسك واحد، فلا يجب في بعضها ما يجب في جميعها [٦٣].

القول الثاني: أن في ترك المبيت ليلة فأكثر دماً، فلا فرق بين ترك ليلة أو ليلتين.

---

(٥٧) انظر: المغني (٥/٢٨٤).

(٥٨) تقدم تخريجه ص ٥

(٥٩) انظر: المغني (٥/٢٨٤)، شرح العمدة (٢/ ٦١٥، ٦١٦)، هداية السالك (٣/١١٨٣).

(٦٠) انظر: المجموع شرح المهذب (٨/١٣٦).

(٦١) انظر: الفروع (٦/٦٠)، الإنصاف (٩/٢٤٧).

(٦٢) أخرجه الإمام مالك في الموطأ، كتاب الحج، باب ما يفعله من نسي من نسكه شيئاً (١/٤١٩)، والدارقطني في سننه (٢/٢٤٤)، والبيهقي في كتاب الحج، باب من مَرَّ بالميقات يريد حجاً أو عمرة (٥/٣٠). قال الحافظ ابن حجر في التلخيص (١/٢٤٤): حديث ابن عباس موقوفا عليه ومرفوعاً: من ترك نسكاً فعليه دم. أما الموقوف فرواه مالك في الموطأ، والشافعي عنه عن أيوب عن سعيد بن جبير عنه بلفظ: من نسي من نسكه شيئاً أو تركه فليهرق دماً. وأما المرفوع فرواه ابن حزم من طريق علي بن الجعد عن ابن عيينة عن أيوب به، وأعله بالراوي عن عليٍّ بن الجعد: أحمد بن علي بن سهل المروزي، فقال: إنه مجهول، وكذا الراوي عنه علي بن أحمد المقدسي، قال: هما مجهولان".

(٦٣) انظر: المحلى (٥/١٨٥)، شرح العمدة (٢/٦٤٦).

وهو مذهب المالكية [٦٤] والحنابلة [٦٥].

الأدلة

أن الليلة نسك، فإذا ترك المبيت ليلة فأكثر فعليه دم، قياساً على المبيت بالمزدلفة [٦٦].

ويناقش: بأن المبيت بالمزدلفة نسك واحد، فإذا تركه لزمه الدم، بخلاف ليالي منى فجميعها نسك واحد.

القول الثالث: أن في ترك المبيت ثلاث ليال دماً.

لما روى عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: من نسي من نسكه شيء فليهرق دماً [٦٧]، والمبيت نسك فيكون في تركه دم.

واختلفوا فيما دون الثلاث ليال:

١ - **فقيل**: في ترك ليلة مُدٌّ، وفي ليلتين مدان.

وهو مذهب الشافعية [٦٨]، ورواية عن الإمام أحمد [٦٩].

٢ - **وقيل**: يتصدق بدرهم أو نصفه، سواء ترك ليلة أم ليلتين.

(٦٤) انظر: حاشية الدسوقي (٤٩/٢)، شرح الزرقاني (٢٨٤/٢).

(٦٥) انظر: كشاف القناع (٥١٠/٢)، شرح منتهى الإرادات (٥٧٥/٢).

(٦٦) انظر: شرح العمدة (٦٤٦/٢)، المجموع (٢٤٧/٨)، كشاف القناع (٥١٠/٢).

(٦٧) تقدم تخريجه ص ١٣.

(٦٨) انظر: المجموع (٢٤٧/٨)، نهاية المحتاج (٣١١/٣).

(٦٩) انظر: الفروع (٦٠/٦). الإنصاف (٢٤٧/٩).

وهو رواية عن الإمام أحمد [٧٠].

٣ - **وقيل**: في الليلة ثلث دم، وفي الليلتين ثلثا دم.

وهو قول للشافعية [٧١].

٤ - **وقيل**: في الليلة درهم، وفي الليلتين درهمان.

وهو قول للشافعية [٧٢].

ولم أقف لهذه الأقوال على دليل.

وتناقش هذه الأقوال: بأن هذا الإيجاب لا دليل عليه، ولا نظير له، فإننا لا نعلم في ترك شيء من المناسك هذا التقدير الذي ذكروه، فإيجابه بغير نص تحكم لا وجه له [٧٣].

القول الرابع: أنه يطعم شيئاً تمراً أو نحوه، فلو تصدق بأي شيء أجزأه، ولا فرق بين ليلة وأكثر.

وهو رواية عن الإمام أحمد [٧٤].

ودليلهم: أنه لا تقدير فيه [٧٥].

ويناقش: بأن إيجاب الإطعام أو الصدقة لا دليل عليه.

القول الخامس: أنه لا شيء عليه سواء ترك ليلة أم أكثر.

(٧٠) انظر: المغني (٣٢٥/٥).

(٧١) انظر: المجموع (٢٤٧/٨)، مغني المحتاج (٥٠٦/١).

(٧٢) انظر: المجموع (٢٤٧/٨)، مغني المحتاج (٥٠٦/١).

(٧٣) انظر: المغني (٣٢٥/٥)، المحلى (١٨٤/٧).

(٧٤) انظر: الفروع (٦٠/٦)، الإنصاف (٢٤٧/٩).

(٧٥) انظر: المغني (٣٢٥/٥).

وهو رواية عن الإمام [٧٦] أحمد وقول ابن حزم [٧٧].

ودليلهم: أن الشرع لم يرد فيه بشيء، والأصل براءة الذمة [٧٨].

الترجيح:

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول وهو أن في ترك الليالي الثلاث دما وما دونهما لا شيء فيه، عملاً بقول ابن عباس رضي الله عنهما، والصحابي إذا قال قولاً وليس للرأي فيه مجال فله حكم الرفع. ولأن الأخذ به أحوط، وأبرأ للذمة، وأما ما دون الثلاث فلم يرد فيه نص، والأصل براءة الذمة من الالتزام.

المبحث الخامس: الأعذار في ترك المبيت

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الأعذار العامة التي تكون لمصلحة الحجاج.

المطلب الثاني: الأعذار الخاصة.

المطلب الأول: الأعذار العامة التي تكون لمصلحة الحجاج.

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: السقاة والرعاة.

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أن السقاة والرعاة يعذرون في ترك المبيت بمنى [٧٩].

الأدلة:

١- عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: استأذن العباس رسول الله ﷺ أن يبيت بمكة ليالي منى من أجل سقايته، فأذن له [٨٠].

٢- عن عاصم بن عدي عن أبيه أن رسول الله ﷺ رخص لرعاء الإبل في البيتوتة عن منى، يرمون يوم النحر، ثم يرمون الغداة، ومن بعد الغد ليومين، ثم يرمون ليوم النفر [٨١]. وفي رواية: رخص للرعاء أن يرموا يوماً ويدعوا يوماً [٨٢].

---

(٧٦) انظر: المغني (٣٢٥/٥)، الإنصاف (٢٤٧/٩).

(٧٧) انظر: المحلى (١٨٤/٧).

(٧٨) انظر: المغني (٣٢٥/٥)، المحلى (١٨٤/٧).

(٧٩) انظر: الاستذكار (١٩١/١٣)، المجموع (٢٤٧/٨)، المغني (٣٧٨/٥)، شرح العمدة (٦٤٣/٢)، هداية السالك (١٣٥٣/٤- ١٣٥٧).

(٨٠) تقدم تخريجه ص٦

(٨١) أخرجه أحمد (٤٥٠/٥)، وأبو داود في كتاب المناسك، باب في رمي الجمار (١٩٧٥)، والترمذي في أبواب الحج، باب ما جاء في الرخصة للرعاة (٩٥٤) وقال: حديث حسن صحيح، والنسائي في كتاب المناسك، باب رمي الرعاة (٣٠٧١)، وابن ماجه في كتاب المناسك، باب تأخير رمي الجمار من غير عذر (٣٠٣٧)، قال النووي في المجموع (٢٤٩/٨): رواه أبو داود والترمذي والنسائي وابن ماجه وغيرهم بأسانيد صحيحة. أهـ. وصححه الألباني في إرواء الغليل (٢٨٠/٤).

(٨٢) أخرجه أبو داود – الموضع السابق – (١٩٧٦)، والنسائي – الموضع السابق – (٣٠٧٢)، وابن ماجه –الموضع السابق – (٣٠٣٦). وقد صححه النووي في المجموع (٢٤٩/٨)، والألباني في إرواء الغليل (٢٨٠/٤).

المسألة الثانية: الأطباء والجنود والسائقون ونحوهم القائمون بمصالح الحجاج.

اختلف الفقهاء - رحمهم الله - هل يلحق بالرعاة والسقاة غيرهم ممن يقوم على مصالح الحجاج كالأطباء والجنود والسائقين ونحوهم أو لا، على قولين:

القول الأول: أن أهل الأعذار العامة من غير السقاة والرعاة يلحقون بهم. وهذا مذهب الشافعية [٨٣] وقول للحنابلة [٨٤] اختاره الموفق [٨٥] وابن القيم [٨٦] وشيخنا عبد العزيز بن باز[٨٧] وشيخنا محمد بن عثيمين[٨٨].

دليلهم

أن النبي ﷺ رخص للسقاة والرعاة، تنبيهاً على غيرهم، فإذا نص عليهم لمعنى وجد في غيرهم وجب إلحاقهم بهم [٨٩].

القول الثاني: أن أهل الأعذار العامة لا يلحقون بالسقاة والرعاة.

وهذا مذهب المالكية [٩٠] والحنابلة [٩١].

دليلهم: أن الرخصة إنما وردت في السقاة والرعاة، والرخصة لا تتعدى محلها[٩٢].

ويناقش هذا القول من وجهين:

الوجه الأول: عدم التسليم بأن الرخصة لا تتعدى محلها، بل إنما يمتنع القياس في الرخص إذا كانت الرخصة مبنية على معنى لا يوجد في محل الرخصة، كقياس غير المسافر على المسافر في الترخص برخص السفر من القصر والفطر وغير ذلك من رخص السفر، لأن هذا القياس يستلزم إبطال تخصيص الشرع للمسافر بهذه الرخصة [٩٣].

الوجه الثاني: أن الشارع إذا نص على حكم لمعنى من المعاني وكان هذا المعنى موجوداً في غيره، فإنه يسوي بين الأصل والفرع، وهذا هو القياس الصحيح الذي وردت به الشريعة، وهو الجمع بين المتماثلين، والفرق بين المختلفين، وكان الصحابة والتابعون لهم بإحسان يستعملونه، وهذا من باب فهم مراد الشارع [٩٤].

---

(٨٣) انظر: المجموع (٢٤٨/٨)، مغني المحتاج (٣١١/٣).

(٨٤) انظر: الفروع (٦١/٦)، الإنصاف (٢٥٠/٩).

(٨٥) انظر: المغني (٣٧٩/٥).

(٨٦) انظر: زاد المعاد (٢٨٩/٢ ، ٢٩٠).

(٨٧) انظر: الحلل الإبريزية من التعليقات البازية (٦٩/٢).

(٨٨) انظر: الشرح الممتع (٣٩٣/٧)، مجموع الفتاوى (٢٣٧/٢٣، ٢٣٨).

(٨٩) انظر: المغني (٣٧٩/٥)، زاد المعاد (٢٩٠/٢، ٢٨٩).

(٩٠) انظر: حاشية الدسوقي (٤٩/٢)، شرح الزرقاني (٢٨٤/٢).

(٩١) انظر: الإنصاف (٢٤٩/٩)، شرح منتهى الإرادات (٥٧٣/٢).

(٩٢) انظر: حاشية الدسوقي (٤٩/٢).

(٩٣) انظر: البحر المحيط للزركشي (٥٨/٥- ٦٠)، شرح الكوكب المنير (٢٢٠/٤).

(٩٤) انظر: المغني (٣٧٩/٥)، مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية (٢٨٥/٢٠)، (٢٨٦/٢٩)، زاد المعاد (٢٩٠/٢).

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة دليله، ومناقشة دليل القول الثاني.

المطلب الثاني: الأعذار الخاصة:

وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى: المرض.

إذا فات المبيت لمرض، فاختلف الفقهاء – رحمهم الله – هل هو عذر في ترك المبيت أم لا، على قولين:

القول الأول: أن المرض عذر في ترك المبيت.

وهو مذهب الشافعية (٩٥) وقول للحنابلة (٩٦)، واختاره شيخنا عبد العزيز بن باز(٩٧) وشيخنا محمد بن عثيمين(٩٨) رحمهما الله

دليلهم

أن النبي ﷺ رخص للسقاة في ترك البيتوتة، تنبيهاً على غيرهم، فمن كان مريضاً لا تمكنه البيتوتة، سقطت عنه، بتنبيه النص على هؤلاء (٩٩).

القول الثاني: أن المرض ليس عذراً، فيلزم من ترك المبيت لمرض دم لتركه الواجب.

وهذا مذهب المالكية (١٠٠) والحنابلة (١٠١).

دليلهم

أن الرخصة إنما وردت في السقاة والرعاة دون غيرهم، والرخصة لا تتعدى محلها (١٠٢).

ونوقش: بأن الشارع إذا نص على حكم لمعنى وجد في غيره وجب إلحاقه به في الحكم لأن الشارع لا يفرق بين متماثلين (١٠٣)، وهذا هو أصل القياس.

وقد تقدم مناقشة هذا الاستدلال في المسألة السابقة.

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة دليله، ومناقشة دليل القول الثاني. وذلك لأن الشارع إذا رخص في حكم لعلة أو معنى، ووجدت هذه العلة أو المعنى في غيره، فإنه يجب إلحاقه به في حكم الرخصة بطريق القياس، لأن الشارع لا يفيق بين متماثلين ولا يجمع بين مفترقين، وهذا هو القياس الصحيح الذي وردت به الشريعة.

المسألة الثانية: من له مال يخاف ضياعه ونحوه.

والخلاف في هذه المسألة كالخلاف في المسألة

---

(٩٥) انظر: المجموع (٢٤٨/٨)، نهاية المحتاج (٣٣١/٣).

(٩٦) انظر: الإنصاف (٢٥٠/٩، ٢٤٩)، الإقناع (٢٨/٢).

(٩٧) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٦/ ١٤٩، ٢٢٦)، (٣٦٢/١٧، ٣٦٣).

(٩٨) انظر: مجموع الفتاوى (٢٣٨/٢٣).

(٩٩) انظر: المغني (٣٧٩/٥)، زاد المعاد (٢٩٠/٢).

(١٠٠) انظر: حاشية الدسوقي (٤٩/٢)، شرح الزرقاني (٢٨٤/٢).

(١٠١) انظر: الإنصاف (٢٥٠/٩، ٢٤٩)، كشاف القناع (٥١٠/٢).

(١٠٢) انظر: حاشية الدسوقي (٤٩/٢).

(١٠٣) انظر: المغني (٣٧٩/٥)، زاد المعاد (٢٩٠/٢).

السابقة خلافاً ومذهباً [١٠٤] .

المسألة الثالثة: النوم.

إذا فات المبيت لنوم كما لو خرج من منى ونام ولم يستيقظ إلا بعد فوات وقت المبيت، فقد صرح بعض الشافعية بأن غلبة النوم عذر إذا لم يكن منه تفريط، فلا شيء عليه.

قال ابن حجر الهيتمي في حاشيته على الإيضاح: وقد سئلت عمن نزل بمكة، فدخل عليه الليل بها، فنام ولم يستيقظ إلا وقد ذهب معظم الليل، فهل النوم عذر هنا؟

وأجبت أخذاً مما تقرر: بأنه إن غلبة النوم، كان عذراً هنا نظير ما ذكروه ثَمَّ، وإلا فإن غلب على ظنه أنه يستيقظ ويدرك معظم الليل بمنى، فلم يتفق له ذلك فلا شيء عليه، وإلا لزمه الدم، وأثم لإباحة النوم في الأول دون الثاني، نظير ما قالوه في النوم وقت الصلاة" [١٠٥] .

وقال شيخنا محمد بن عثيمين رحمه الله في جواب له عمن ترك المبيت لنوم: إذا كان ذلك بغير تفريط منه فلا شيء عليه، وإن كان بتفريط منه، فإنه يجب عليه عند جمهور أهل العلم الفدية... لأنه ترك الواجب من غير عذر، فوجب عليه الفدية لتجبر ما حصل من نقص وخلل [١٠٦] .

المسألة الرابعة: إذا فات المبيت بسبب الزحام أو الانشغال بالطواف.

يحدث كثيراً أن بعض الحجاج يذهب إلى مكة ليالي التشريق للطواف والسعي، ولا يتمكن من الرجوع إلى منى إلا بعد الفجر إما بسبب الزحام في المسجد الحرام، وإما بسبب انحباس السير، فهذا عذر أيضاً — قياساً على ما تقدم — لأن تأخره بغير اختيار منه ولا تفريط، ولا سيما إذا كان ذهابه ضرورة، كامرأة تخشى الحيض، ولا تتمكن من البقاء في مكة إلى أن تطهر.

لكن ينبغي في هذه الحال أن يحتاط، فإذا علم أو غلب على ظنه، أن ذهابه إلى الطواف سوف يُفوِّت عليه المبيت، فليتقدم في الذهاب أو يتأخر بحيث يتمكن من إدراك المبيت الواجب.

وقد أفتى شيخنا عبد العزيز بن باز [١٠٧] وشيخنا محمد بن عثيمين [١٠٨] رحمهما الله بأن من فاته المبيت بسبب الزحام أو الانشغال بالطواف، فلا فدية عليه، إلا أن شيخنا عبد العزيز بن باز قال: يتصدق بشيء، ولم يُقَدِّر ذلك.

---

(١٠٤) انظر: حاشية الدسوقي (٢/٤٩)، المجموع (٨/٢٤٨)، الإنصاف (٩/٢٥٠، ٢٤٩).

(١٠٥) أنظر: حاشية الهيتمي على شرح الإيضاح ص ٣٦٩.

(١٠٦) انظر: مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن عثيمين (٢٣/٢٤٦).

(١٠٧) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٧/٣٨٦)، الحلل الإبريزية من التعليقات البازية (٢/٧٢).

(١٠٨) انظر: مجموع الفتاوى (٢٣/٢٥٢).

المبحث السادس: من لم يجد مكاناً في منى

لم أجد كلاماً للفقهاء المتقدمين في هذه المسألة، نظراً إلى أنها إنما حدثت في الأزمنة الأخيرة، بسبب كثرة الحجاج، وزيادتهم عاماً بعد عام.

وأول من رأيته تكلم على هذه المسألة الشيخ عبد الله بن جاسر رحمه الله في منسكه: (مفيد الأنام) [١٠٩].

وقد اختلف العلماء المعاصرون في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: أنه يلزمه أن يبيت في مكان يلي منى، بحيث يكون متصلاً بالحجاج.

وهذا اختيار الشيخ عبد الله بن جاسر [١١٠]، وشيخنا محمد بن عثيمين [١١١] رحمهما الله.

الأدلة

١- قوله تعالى: ﴿ فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ ﴾ (التغابن: من الآية١٦) فهذه الآية تدل على أن كل واجب عجز عنه العبد فإنه يسقط عنه، وأنه إذا قدر على بعض المأمور، وعجز عن بعضه فإنه يأتي بما قدر عليه، ويسقط عنه ما عجز عنه، كما قال النبي ﷺ: «إذا أمرتكم بأمر فأتوا منه ما استطعتم» [١١٢] [١١٣] فإذا عجز عن المبيت بمنى لزمه أن يأتي بما قدر عليه من المأمور وهو المبيت بقربها.

٢- القياس على ما إذا امتلأ المسجد بالمصلين، فإنهم يصلون خارجه في صفوف متصلة، ويكون لهم حكم المصلين داخل المسجد، ولا يصح منهم الاقتداء مع البعد وعدم اتصال الصفوف [١١٤].

القول الثاني: أن من لم يجد مكاناً سقط عنه المبيت، وجاز له المبيت في أي مكان من مكة وغيرها.

وهذا اختيار شيخنا عبد العزيز بن باز رحمه الله [١١٥]، وبه أفتت اللجنة الدائمة للإفتاء [١١٦].

الأدلة

١- قوله تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ (البقرة: من الآية٢٨٦).

٢- قوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾ (الحج: من الآية٧٨).

---

(١٠٩) انظر: مفيد الأنام ص ٣٣٩.

(١١٠) انظر: المصدر السابق.

(١١١) انظر: الشرح الممتع (٣٩٤/٧)، مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن عثيمين (٢٥٤/٢٣، ٢٤٠).

(١١٢) أخرجه البخاري في كتاب الاعتصام، باب الاقتداء بسنن النبي ﷺ (٧٢٨٨)، ومسلم في كتاب الحج، باب فرض الحج (١٣٣٧)، عن أبي هريرة رضي الله عنه.

(١١٣) انظر: تيسير الكريم الرحمن ص ١٠٣١.

(١١٤) انظر: الشرح الممتع (٣٩٤/٧)، مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن عثيمين (٢٥٤/٢٣).

(١١٥) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٤٩/١٦)، (٣٦٤/١٧، ٣٦١).

(١١٦) انظر: فتاوى اللجنة الدائمة (٢٦٨/١١).

فالآيتان تدلان على عدم الإلزام بما فيه مشقة وحرج، وأن من عجز عن شيء سقط عنه، فإذا لم يجد مكاناً سقط عنه المبيت [١١٧].

ويناقش هذا الاستدلال: بأنه قادر على الإتيان ببعض المأمور به فيلزمه لقوله تعالى: (فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ)(التغابن: من الآية١٦) فإذا سقط عنه التكليف بما لا يستطيعه كله، بقي مكلفاً بالباقي المستطاع.

٣- القياس على ما إذا فقد عضوا من أعضاء الوضوء فإنه يسقط غسله، فكذا المبيت [١١٨].

ويناقش هذا الاستدلال: بأن هذا قياس مع الفارق، لأن العضو يتعلق به حكم الطهارة ولم يوجد، وأما المبيت فالمكان موجود، والمقصود به أن يكون الناس مجتمعين أمة واحدة [١١٩].

الترجيح

القول الراجح — والله أعلم — هو القول الأول، لقوة أدلته، ولأن به يتحقق مقصود الشرع من اجتماع الناس في مكان واحد.

المبحث السابع: إذا بات في مكان يظنّه منى جهلاً، فبان بخلافه

إن الواجب على المسلم أن يحتاط لدينه وذلك بالتحري، وترك ما فيه شبهة إلى ما لا شبهة فيه لئلا يبقى في حرج وضيق، وقلق واضطراب، ولئلا يعرض نفسه للطعن والقدح فيه.

فيأخذ بالأحوط في أحكامه وأعماله، فإن كان ما فعله هو الواجب فقد أتى بالواجب وعمل به، وإن كان ما فعله مستحباً فإنه يثاب عليه، بخلاف من لم يأخذ بالأحوط فإنه يفوت ذلك كله، بل ربما وقع في الإثم، لأنه ترك الواجب ولم يعمل به.

ففي الأخذ بالاحتياط والعمل به النجاة والسلامة والبراءة للدين.

فعن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «إن الحلال بين وإن الحرام بين، وبينهما أمور مشتبهات لا يعلمهن كثير من الناس، فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام، كالراعي يرعى حول الحمى يوشك أن يرتع فيه، ألا وإن لكل ملك حمى، ألا وإن حمى الله محارمه، ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب[١٢٠]».

وعن النواس بن سمعان ﷺ عن النبي ﷺ قال: «البر حسن الخلق، والاثم ما حاك في صدرك

---

(١١٧) انظر: المصدرين السابقين.

(١١٨) انظر: مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن عثيمين (٢٣/٢٥٤).

(١١٩) انظر: المصدر السابق.

(١٢٠) أخرجه البخاري في كتاب الإيمان، باب فضل من استبرأ لدينه (٥٢)، ومسلم في كتاب المساقاة والمزارعة، باب أخذ الحلال وترك الشبهات (١٥٩٩).

وكرهت أن يطلع عليه الناس[١٢١] ».

وعن الحسن بن علي رضي الله عنهما قال: حفظت من رسول الله ﷺ: « دع ما يريبك إلى ما لا يريبك[١٢٢] ».

وعن أنس ﷺ أن النبي ﷺ وجد تمرة في الطريق فقال: « لولا أني أخاف أن تكون من الصدقة لأكلتها[١٢٣]».

وإذا كان الاحتياط في الدين أمراً مطلوباً، فإنه يتأكد ذلك فيما يتعلق بمناسك الحج، فإنه احد أركان الإسلام، وقد لا يتيسر لمن ترك الواجب فيه أن يتداركه إما لفوات زمنه، أو عدم تمكنه من الرجوع إلى مكة لكونه من بلاد بعيدة أو نحو ذلك.

فالواجب على المسلم أن يحتاط لدينه بالتحري، والبحث، والسؤال عن منى وحدودها، حتى يتيقن أو يغلب على ظنه أنه بات بها، وهذا أمر متيسر في وقتنا الحاضر – بحمد الله – لإمكان السؤال، ولوجود اللوحات الإرشادية التي توضح منى وحدودها.

فإذا فرط ولم يتحر ولم يسأل، وبات في مكان غير منى، فقد ترك واجباً من واجبات الحج من غير عذر شرعي، فتلزمه الفدية لترك الواجب.

أما إذا عجز وتحقق عجزه، ولم يتمكن من ذلك فلا شيء عليه لقوله تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ (البقرة: من الآية ٢٨٦).

وهذا ما أفتت به اللجنة الدائمة للافتاء في المملكة العربية السعودية[١٢٤]، وأفتى به أيضاً شيخنا محمد بن عثيمين رحمه الله[١٢٥].

والجاهل إذا لم يكن منه تفريط فغنه معذور شرعاً، ويدل لذلك حديث المسيء في صلاته فعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ دخل المسجد، فدخل رجل فصلى ثم جاء فسلم على النبي ﷺ، فرد النبي ﷺ السلام فقال: ارجع فصل فإنك لم تصل...الحديث[١٢٦]. ولم يأمره النبي ﷺ بقضاء ما

(١٢١) أخرجه مسلم في كتاب البر والصلة، باب تفسير البر والاثم (٢٥٥٣).

(١٢٢) أخرجه أحمد (٢٠٠/١)، والترمذي في أبواب صفة القيامة، باب حديث: اعقلها وتوكل (٢٥١٨) وقال: حديث حسن صحيح، والنسائي في كتاب الأشربة، باب الحث على ترك الشبهات (٥٧١٤) وصححه ابن حبان (٧٢٢)، والحاكم (١٣/٢) ووافقه الذهبي.

(١٢٣) أخرجه البخاري في كتاب اللقطة، باب إذا وجد تمرة في الطريق (٢٤٣١)، ومسلم في كتاب الزكاة، باب تحريم الزكاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم (١٠٧١).

(١٢٤) انظر: فتاوى الحج والعمرة ص ١٥٨، فتوى اللجنة الدائمة رقم (٣٥٩٢).

(١٢٥) انظر: مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد العثيمين (٢٥٣/٢٣، ٢٤٣)، رفع الحرج في الشريعة الإسلامية، د. يعقوب الباحسين ص ٢١٣ – ٢٢٠، العذر بالجهل تحت المجهر الشرعي لمدحت آل فراج ص ٢٧٢.

(١٢٦) أخرجه البخاري في كتاب الأذان، باب وجوب القراءة للإمام والمأموم (٧٥٧)، ومسلم في كتاب الصلاة، باب وجوب القراءة في كل ركعة (٣٩٧).

سبق من الصلوات، لأنه كان جاهلاً بأن الطمأنينه ركن من أركان الصلاة.

وعن عمار بن ياسر رضي الله عنهما قال: بعثني النبي ﷺ في حاجة فأجنبت فلم أجد الماء، فتمرغت في الصعيد كما تتمرغ الدابة، ثم أتيت النبي ﷺ فذكرت ذلك له، فقال: إنما كان يكفيك أن تقول بيديك هكذا، ثم ضرب بيديه الأرض ضربة واحدة، ثم مسح الشمال على اليمين، وظاهر كفيه ووجهه [١٢٧].

ولم يأمره النبي ﷺ بالإعادة مع أنه تيمم تيمما غير مجزئ، لكن لجهله عذره النبي ﷺ.

فدل ذلك على أن الجهل عذر مسقط للفدية، لأن الجاهل لم يتعمد المخالفة في ترك الواجب أو فعل المحرم [١٢٨].

وهذه المسألة – وهي أن يبيت في غير منى جهلاً – لها صور واقعية في زمننا الحاضر:

فمن ذلك: ما لو كان أعجمياً ولم يجد من يسأله ويفهم لغته، فبات في غير منى ظناً منه أنها منى.

ومنها: ما لو ضاع عن أهله أو رفقته، وصار يمشي هائماً على وجه الأرض لا يدري أين هو.

ومنها: ما لو كان ضعيف البصر وأخطأ في قراءة اللوحات الإرشادية التي توضح حدود منى فبات في مكان ظنا منه أنه منى فتبين أن الأمر بخلاف ذلك.

فهذه الصور وما شابهها عذر مسقط للفدية، لأنه لم يتعمد ترك الواجب ولم يطرأ على باله أنه خارج حدود منى.

المبحث الثامن: الاستئجار لمن لم يجد مكاناً

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الاستئجار لمن لم يجد مكاناً.

المطلب الثاني: المبيت في الطرقات والأرصفة.

المطلب الأول: الاستئجار لمن لم يجد مكاناً [١٢٩]

القاعدة الشرعية أن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب [١٣٠]، فمتى أمكن الإنسان أن يستأجر مكاناً بثمن لا يضره، ولا يجحف بماله فإنه يلزمه، لأن ما لا يتم الواجب إلا به، هو من لوازم وجوب الواجب، والمأمور به لا يمكن فعله إلا بلوازمه [١٣١].

ولأن القدرة على ثمن العين كالقدرة على العين

(١٢٧) أخرجه البخاري في كتاب التيمم، باب المتيمم هل ينفخ فيهما (٣٣٨)، ومسلم في كتاب الحيض، باب التيمم (٣٦٨).

(١٢٨) انظر: رفع الحرج في الشريعة الإسلامية، د. يعقوب الباحسين ص ٢١٣ – ٢٢٠، العذر بالجهل تحت المجهر الشرعي لمدحت آل فراج ص ٢٧٢.

(١٢٩) لم أجد كلاما للعلماء المتقدمين أو المتأخرين من المعاصرين في هذه المسألة رغم البحث.

(١٣٠) انظر: المستصفى (٧١/١)، شرح الكوكب المنير (٣٥٨/١).

(١٣١) انظر: المغني (٣١٧/١)، مجموع الفتاوى (٥٣١/١٠).

في منع سقوط الواجب أو الانتقال إلى البدل.

وأما إذا كان ثمن الأجرة مما يضره، أو يجحف بماله فلا يلزمه الاستئجار ولا يكلف الله نفساً إلا وسعها [١٣٢].

وهذه قياس ما قاله الفقهاء – رحمهم الله – في وجوب تحصيل ماء الوضوء، والسترة للصلاة، والرقبة للكفارة، والهدى للتمتع، بالشراء، إذا كان لا يضره ولا يجحف بماله.

فإذا كان قادراً على شراء ماء الوضوء بثمن لا يجحف بماله، بأن كان الماء يباع بثمن المثل وهو يملكه، وليس محتاجاً إليه وجب عليه الشراء، ولا يجوز له أن ينتقل إلى البدل وهو التيمم، وهكذا يقال في البقية كالسترة للصلاة، والرقبة للكفارة، والهدي للتمتع.

وعللوا ذلك: بأن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، وبأن القدرة على ثمن العين كالقدرة على العين في المنع من الانتقال إلى البدل [١٣٣].

المطلب الثاني: المبيت في الطرقات والأرصفة

لا يلزم من لم يجد مكاناً في منى أن يبيت في الطرقات أو الممرات أو الأرصفة، أو شعف الجبال [١٣٤] للأسباب الآتية:

أولاً: أن هذه ليست مكاناً صالحاً لمبيت الآدميين.

ثانياً: أن الإنسان قد يجد غضاضة في المبيت في هذه الأماكن.

ثالثاً: أنه يترتب على المبيت في هذه الأماكن تعطيل حركة السيارات، ولا سيما الخدمات الضرورية كسيارات الإسعاف والإطفاء ونحوها.

رابعاً: أنه يترتب على ذلك تعطيل حركة المشاة، وتأذيهم بذلك، مما يسبب وقوع التزاحم والتدافع بسبب الافتراش كما هو مشاهد.

خامساً: أنه يعرض نفسه للخطر والهلاك، فربما دهسته سيارة أثناء جلوسه وافتراشه على الطرق والأرصفة.

سادساً: أنه إذا كان معه نساء فإنه قد يحصل عند نومهن في الطرقات ونحوها انكشاف للعورة، أو فتنة برؤيتهن على هذه الحال.

سابعاً: ما يحصل له من الأذى والضرر بسبب حرارة الشمس، أو شدة البرد، أو نزول المطر، أو عوادم السيارات.

---

(١٣٢) انظر: المغني (٣١٧/١).

(١٣٣) انظر: مجمع الأنهر (٤٢/١)، شرح الزرقاني (١١٨/١)، مغني المحتاج (٩٠/١)، شرح العمدة – كتاب الطهارة – ص ٤٣٢، شرح منتهى الإرادات (١٨٠/١، ٣٠٨).

(١٣٤) وهذا مقتضى ما أفتى به شيخنا عبد العزيز بن باز وشيخنا محمد بن عثيمين رحمهما الله بأن من لم يجد= مكاناً في منى: فإما أن يبيت في مكان يلي منى متصلا بها، أو يسقط عنه المبيت – على الخلاف السابق في هذه المسألة – ولم يلزموه أن يبيت في مثل هذه الأماكن.

وانظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٤٩/١٦)، (٣٦١، ٣٦٤، ١٧)، مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد ابن عثيمين (٢٤٧/٢٣، ٢٤٨، ٢٥٤).

الخاتمـــــــة

بعد إتمام هذا البحث المتواضع بتوفيق من الله تعالى، كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

١ - أن المبيت بمنى ليلة التاسع سنة وليس بواجب.

٢ - وجوب المبيت بمنى ليالي التشريق.

٣ - أن المقدار الواجب من المبيت معظم الليل.

٤ - أن من ترك المبيت ثلاث ليال فعليه دم، وما دون ذلك لا شيء عليه.

٥ - أن القائمين على مصالح الحجاج من السقاة والرعاة والأطباء والجنود ونحوهم يعذرون في ترك المبيت بمنى.

٦ - أن من ترك المبيت لعذر شرعي كالمرض والنوم ونحوهما فلا شيء عليه.

٧ - أن من لم يجد مكاناً في منى لزمه أن يبيت في مكان يلي منى، بحيث يكون متصلاً بالحجاج.

٨ - أن من بات في مكان يظنه منى جهلاً فلا شيء عليه، ما لم يكن مفرطاً بترك السؤال والتحري.

٩ - أن من لم يجد مكاناً في منى وقدر على الاستئجار فإنه يلزمه، لأن ذلك مما لا يتم الواجب إلا به.

١٠ - أنه لا يلزم من لم يجد مكاناً في منى أن يبيت في الطرقات أو الممرات ونحوهما لما يترتب على ذلك من المفاسد.

والحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

ابن الأثير. *النهاية في غريب الحديث والأثر*، المطبعة الخيريرة بمصر، الطبعة الأولى ١٣٠٦هـ.

ابن باز، عبدالعزيز. مجموع فتاوى ومقالات متنوعة، الناشر: رئاسة إدارة البحوث العلمية والافتاء.

ابن جاسر، عبدالله. *مفيد الأنام ونور الظلام في تحرير الأحكام لحج بيت الله الحرام*، طبع على نفقة الأمير عبد الله بن عبد العزيز، الطبعة الثانية ١٤١٢هـ.

ابن خيمة، صحيح *ابن خزيمة*، المكتب الإسلامي ١٣٩٩هـ.

ابن سليمان، عبدالرحمن بن محمد. مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر، دار الطباعة العامرة.

ابن عابدين، *حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار*، دار الفكر، الطبعة الثانية ١٣٨٦هـ.

ابن قاسم، عبدالرحمن. جمع وترتيب: *مجموع فتاوى* شيخ الإسلام ابن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ١٤١٦هـ.

أبو غدة، عبـــدالفتاح. *سنن النسائي بشرح الحافظ جلال الدين السيوطي*، وحاشية السندي،

الناشر: مكتبة المطبوعات الإسلامية بحلب، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ.

الآبي، *جواهر الإكليل شرح مختصر خليل*: دار الفكر، بيروت، لبنان.

الارنؤوط، شعيب، وعبدالقادر. ت: زاد المعاد في هدي خير العباد: ابن قيم الجوزية، *مؤسسة الرسالة*، بيروت، لبنان، الطبعة العاشرة ١٤٠٥هـ.

إسماعيل، شعبان محمد. ت: *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*: ابن حجر العسقلاني، ت مكتبة ابن تيمية القاهرة.

آل فراج، مدحت. *العذر بالجهل تحت المجهر الشرعي*، مكتبة الرشد، الطبعة الخامسة ١٤٢٧هـ.

الباحسين، يعقوب. *رفع الحرج في الشريعة الإسلامية*: مكتبة الرشد، الطبعة الخامسة ١٤٢٧هـ.

البسام، عبدالله. حدود المشاعر، *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، العدد الثالث ١٤٠٨هـ.

البسام، عبدالله. توضيح الأحكام من بلوغ المرام: مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، الطبعة الخامسة ١٤٢٣هـ.

البعلي، *المطلع على أبواب المقنع*، المكتب الإسلامي ١٤٠١هـ.

البيهقي، *السنن الكبرى*، دار المعرفة، بيروت، لبنان ١٤١٣هـ.

التركي، عبدالله. ت: شرح منتهى الإرادات: الشيخ منصور البهوتي. *مؤسسة الرسالة* الطبعة الأولى ١٤٢١هـ.

التركي، عبدالله. ت: الاقناع لطالب الانتفاع: الحجاوي، *دار هجر*، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ.

التركي، عبدالله. ت: الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف: المرداوي، *دار هجر*، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

التركي، عبدالله. ت: الفروع: ابن مفلح المقدسي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ.

التركي، عبدالله؛ و الحلو، عبدالفتاح. تحقيق: المغني: ابن قدامة، *دار هجر للطباعة والنشر*، الطبعة الأولى ٤٠٦هـ.

الجمل، سليمان. الجمل على شرح المنهج: دار إحياء التراث العربي.

الجمل، سليمان. *الفتوحات الإلهية بتوضيح تفسير الجلالين للدقائق الخفية*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحسن، صالح بن محمد. ت: شرح العمدة في بيان مناسك الحج والعمرة لشيخ الإسلام ابن تيمية، مكتبة الرشد، الطبعة الأولى ١٤١٢هـ.

الحطاب، خليل. *مختصر: مواهب الجليل*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ.

الحلبي، مصطفى البابي. مطبعة : *موطأ الإمام مالك* ، مطبوع مع شرحه تنوير الحوالك ، بمصر الطبعة الأخيرة ١٣٧٠هـ.

الحنفي، ابن الهمام. شرح *فتح القدير* دار الفكر ، الطبعة الثانية.

الحنفي، الكاساني. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع* ، المكتبة العلمية ، بيروت ، لبنان.

الخزيم، صالح بن ناصر. تحقيق ودراسة : *هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك* : ابن جماعة ، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.

الخطيب، الشربيني. *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج* ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ١٣٧٧هـ.

الدسوقي، محمد بن عرفة. حاشية الدسوقي على *الشرح الكبير*: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الدويش، أحمد. جمع وترتيب. فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، مكتبة العبيكان، الرياض ، الطبعة الثانية ١٤٢١هـ.

الرافعي، *فتح العزيز شرح الوجيز* ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الرملي، *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج* ، مكتبة ومطبعة البابي الحلبي.

الزحيلي، محمد. ت : *شرح الكوكب المنير*: الفتوحي ، ود. نزيه حماد ، دار الفكر ، دمشق ١٤٠٠هـ.

الزرقاني. شرح *على مختصر خليل*، دار الفكر ، بيروت.

السعدي، عبدالرحمن. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*: دار ابن الجوزي ، الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ.

السليمان، فهد بن ناصر. *مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين* ، دار الثريا.

شاكر، أحمد. ت : *الجامع الصحيح* (سنن الترمذي) : أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان.

شاكر، أحمد. تحقيق : *المحلى*: ابن حزم الأندلسي ، دار التراث القاهرة.

الشنقيطي، محمد الأمين. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن* . طبع على نفقة الأمير أحمد بن عبد العزيز ١٤٠٣هـ.

عبدالباقي، محمد فؤاد. ت : *سنن ابن ماجه* : القزويني ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان.

عبدالباقي، محمد فؤاد. ت : *صحيح مسلم*: مسلم بن الحجاج القشيري ، نشر وتوزيع : رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

عبدالحميد، محمد محيي الدين. *سنن أبي داود*: أبو داود السجستاني، مراجعة وضبط وتعليق: مكتبة الرياض الحديثة.

العثيمين، محمد بن صالح. *الشرح الممتع على زاد المستقنع*، دار ابن الجوزي، الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ.

العسقلاني، ابن حجر. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة.

عطا، مصطفى عبدالقادر. دراسة وتحقيق: *المستدرك على الصحيحين*: الحاكم النيسابوري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ١٣١٢هـ.

عطار، أحمد عبدالغفور. ت: *الصحاح تاج اللغة العربية وصحاح العربية*: الجوهري، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية ١٣٩٩هـ.

الغزالي، أبي حامد. *المستصفى من علم الأصول*: دار الكتب العلمية.

الفيومي، الرافعي. *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

القاري، علي. *المسلك المتقسط في المنسك المتوسط*: دار المعارف النعمانية، لاهور.

قلعجي، عبدالمعطي. ت: *الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار*: ابن عبد البر، دار قتيبة للطباعة والنشر، دمشق – بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

المبسوط، السرخسي، دار المعرفة، بيروت، لبنان ١٤٠٩هـ.

مسائل الإمام أحمد رواية ابنه عبد الله، المكتب الإسلامي، الطبعة الأولى ١٤٠١هـ.

مسند الإمام أحمد بن حنبل، الناشر: المكتب الإسلامي، الطبعة الثانية ١٣٩٨هـ.

مصيلحي، هلال. تعليق: *كشاف القناع عن متن الإقناع*: البهوتي، الناشر مكتبة النصر الحديثة بالرياض.

معوض، علي؛ عبدالموجود، عادل. تحقيق: *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*: الشوكلني، دار الفكر العربي بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

ملحس، رشدي. ت: أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار: الأزرقي، *مطابع دار الثقافة*، مكة المكرمة، الطبعة الخامسة ١٤٠٨هـ.

الموريتاني، محمد أحمد. ت: *الكافي في فقه أهل المدينة*: ابن عبد البر، مكتبة الرياض الحديثة ١٣٩٨هـ.

النووي، حاشية ابن حجر الهيتمي على شرح الإيضاح في مناسك الحج، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

النووي، *تهذيب الأسماء واللغات*: الناشر: مكتبة ابن تيمية، القاهرة ١٤١٠هـ.

The Rulings of Spending The Night(s) (*al-Mabeet*) at Mina

Sami bin Mohammed Al Sigair
Professor Assistant, Fiqh Dept., Faculty of Sharia'a
University of Qassim, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 27/4/1428H; accepted for publication 5/9/1428H.)

Abstract. The aim of the research study was to clarify "The Special Rulings of Spending The night(s) (*al-Mabeet*) at Mina", and studying the novelties of contemporary related matters .The research composed of: Introduction, eight research topics, and conclusion. I mentioned the ruling of spending the night(s) at Mina, the legal consequences of missing that, the obligatory amount of time for spending the night(s), the excuses of missing it, the ruling on those who may not find a place in Mina, renting for those can afford, the related sayings of Scholars with preponderance.

I concluded that: (1) Spending the night(s) at Mina is obligatory in the days of *Tashreeq* (the 11 th, 12th, 13 th of Dhul Hijjah). (2) The obligatory amount of time is: most of the night. (3) Not spending three night(s) obligates slaughtering a sacrificial animal and nothing for spending less. (4) Those who are occupied with looking after the pilgrims' interests or those who are impeded from spending the night(s) are excused , while those who did not find a place in Mina are obligated to stay the night(s) in a place connected to the Pilgrims. (5) If one can afford renting in Mina it becomes obligatory. (6)Nothing is due upon who spent the night in a place thinking its Mina and discovered later it is not.

I mentioned in the research the opinions of our late scholars and their *fatwa* (verdict) concerning the topic of the research.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٠٥-٦٣٥، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

الشك في الرواية عند المحدثين

حسن محمد عبه جي

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٧/ ٤/ ١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ٥/٩/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. وقوع الشك في الرواية أمر جائز، والرواة فيه متفاوتون، وتختلف دوافعه باختلاف حال الرواة حفظاً وضبطاً، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان حرص المحدثين على معرفة مصدر الشك وإنهائه من الرواية، مستخدمين لذلك طرقاً ووسائل متعددة، ذكرت أهمها ومثّلت لها، وقد أظهرت الدراسة أن الشك في الرواية تارة يكون في أصل السماع، وتارة في جزء منه، ولهذين القسمين حالات وأحكام، وقد خلصت الدراسة إلى أن الشكَّ المرويَّ يتنوع إلى: شكٌّ مؤثّر، وشكٌّ غير مؤثر، ولكلٍّ من هذين النوعين صور متعدِّدة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأكمل التسليم على سيدنا محمد إمام الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فهذا بحث لطيف حجمه، طريف موضوعه، يتصل بقوانين الرواية التي وضعها علماؤنا فحازوا بوضعها قصَب السَّبْق على العالَم أجمع، وبلغوا بها شأواً بعيداً حين أصّلوها على أساس علمي لا مجال بعده للحيطة والتثبُّت.

وقد حاولت من خلال هذا البحث إظهار إحدى الصور المشرقة لورّاث علم حديث رسول الله ﷺ ونقَلَته، في تحمُّله وأدائه، وما كانوا عليه من دقّة وأمانة.

وتتمثّل تلك الصورة في بيانِ ما كانوا عليه حالَ

وقوعِ الشَّكِّ منهم ، أو حين نقلهم شكَّ وتردّد الرُّواة الآخرين ، وما امتازوا به من الأمانة في الإفصاح عن الشّك ، والدِّقّة في التعبير عنه ، يحدوهم الأمل إلى نوال دعوة المصطفى ﷺ : ((نضّر الله امرأ سمع منّا شيئاً فبلَّغه كما سمع ، فربَّ مبلَّغ أوعى من سامع))[1] .

وقد سمَّيت هذا البحث : (الشكّ في الرواية عند المحدثين) ، وقسمته إلى : مقدمة ، وخمسة مباحث ، وخاتمة ، وفق الخطة التالية :

– **المقدمة** .

– **المبحث الأول : التعريف بالشك** ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : تعريف الشك لغة .

المطلب الثاني : تعريف الشك اصطلاحاً .

– **المبحث الثاني : الشكُّ عند الرواة** ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : وقوع الشك من الرواة .

المطلب الثاني : دوافع الشك عند الرواة .

– **المبحث الثالث : تعامل الرواة مع الشك** ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : معرفة مصدر الشك .

المطلب الثاني : وسائل إنهاء الشك .

– **المبحث الرابع : أقسام الشك وروايته** ، وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : أقسام الشك .

المطلب الثاني : حكم رواية ما فيه شكّ .

المطلب الثالث : التنبيه على الشك .

– **المبحث الخامس : أنواع الشك المروي** ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : الشكُّ المؤثِّر .

المطلب الثاني : الشكُّ غير المؤثِّر .

– **الخاتمة** : وتشتمل على أهم نتائج البحث .

هذا ، وأسأل الله تعالى السداد والتوفيق ، وأن يجعل عملي خالصاً لوجهه الكريم ، ونافعاً مباركاً فيه ، وذخراً لي يوم ألقاه ، إنه وليِّي وحسبي . والحمد لله رب العالمين .

المبحث الأول : التعريف بالشَّكّ ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : تعريف الشَّكِّ لغة

الشَّكُّ : خلاف اليقين ، وجمعه : شُكُوك .

يقال : شكَّ في الأمر وتشكَّك ، إذا التبس عليه وارتاب فيه ، وشكَكْتُ في الأمر وتشكَّكْتُ ، كذلك .

وشكَّكَه فلانٌ ، إذا أوقعه في الشَّك .

وشكَّ عليه الأمرُ ، أي : التبسَ .

---

(١) رواه الترمذي : كتاب العلم – باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع ٥ : ٣٤ (٢٦٥٧) ، وابن ماجه : المقدمة – باب من بلّغ علماً ١ : ٨٥ (٢٣٢) من حديث عبد الله بن مسعود ﷺ ، قال الترمذي : ((حديث حسن صحيح)) ، وفي الباب عن زيد بن ثابت ، ومعاذ بن جبل ، وجبير بن مطعم ، وأبي الدرداء ، وأنس.

قال ابن أحمر[٢] :

وأشياءَ ممّا يعطف المرءَ ذا النُّهى

تَشُكُّ على قلبي فما أستبينُها[٣]

والشَّكّاك : كثيرُ الشَّك .

وأمر شَكوكٌ : مثيرٌ للشَّكِّ ، ومشكوكٌ : وقع فيه الشَّكُّ[٤].

واشتقاق الشَّكِّ من أحد أمرين ، هما :

١- من : شكَكْتُ الشيءَ ، أي : خرقته .

قال عنترة :

فشكَكْتُ بالرُّمْح الأصمِّ ثيابَه

ليس الكريمُ على القَنا بمحرَّمِ[٥]

(٢) هو عمرو بن أحمر أبو الخطاب الباهلي ، شاعر مخضرم أدرك الجاهلية والإسلام ، ولد ونشأ في نجد ، وشارك في فتوح الروم وأصيبت إحدى عينيه هناك ، ونزل الشام، اختلف في تاريخ وفاته ، فقيل : توفي في عهد عثمان، وقيل : أدرك عبد الملك بن مروان ومدحه . ((معجم الشعراء)) للمرزباني ص ٢٦ ، و ((الإصابة في تميز الصحابة)) (القسم الثالث) ٣ : ١١٢ .

(٣) ((أساس البلاغة)) للزمخشري مادة (ش ك ك) ص٢٤٠ .

(٤) انظر مادة (ش ك ك) في ((الصحاح)) للجوهري ٤ : ١٥٩٤ ، و ((القاموس المحيط)) ص ١٢٢٠ ، و ((لسان العرب)) ١٠ : ٤٥١ ، و ((المعجم الوسيط)) ص ٥١٦ .

(٥) البيت من معلّقة عنترة ((ديوان عنترة)) ص ٢٦ .

فكأنَّ الشَّكَّ خَرْقٌ في الشيء ، بحيث لا يجد الرأيُ مُسْتَقَرّاً يثبت فيه ويعتمد عليه .

٢- أو : أن يكون مستعاراً من الشَّكِّ ، وهو لُصوق العَضُدِ بالجَنْب ، وفي الشَّكِّ يتلاصق النقيضان، فلا مدخل للرأي والفهم[٦] .

المطلب الثاني : تعريف الشَّكِّ اصطلاحاً

ذكر العلماء للشَّكِّ عدَّةَ تعريفات ، منها :

١- التردُّد بين النقيضين ، بلا ترجيحٍ لأحدهما على الآخر عند الشاكِّ[٧] .

٢- استواء الطّرفين المتقابلين لوجود أمارتين متكافئتين في الطّرفين ، أو لعدم الأمارة فيهما[٨] .

وهذان التعريفان للأصوليين ، ومعناهما متقارب ؛ لاشتراكهما في تفسير الشَّكِّ بالتَّوقُّف الناشئ عن عدم وجود مرجِّح بين طرفين متقابلين .

الشكُّ : يقابل العلم[٩] .

وذلك لأن الشكَّ ضربٌ من الجهل ، وهو أخصُّ منه ؛ لأن الجهلَ قد يكون عدمَ العلم بالنقيضين رأساً ، فكلُّ شكٍّ جهلٌ ، وليس كلُّ جهل شكاً[١٠] .

قلت : وهذا التعريف غير مانع ؛ لدخول

(٦) ((مفردات ألفاظ القرآن)) للراغب ص ٤٦١ بتصرف.

(٧) ((التعريفات)) للجرجاني ص ١٦٨ .

(٨) ((الموسوعة الفقهية)) مادة (شك) ٢٦ : ١٨٤ .

(٩) ((الكليات)) لأبي البقاء ص ٥٢٨ .

(١٠) ((مفردات ألفاظ القرآن)) للراغب ص ٤٦١ .

بعض ضروب الجهل فيه مما ليس بشك .

٤- الشَّكُّ : مطلق التردُّد[١١] ، استوى طرفاه أو رجَح أحدُهما على الآخر .

ومنه قوله تعالى : ﴿ فَإِن كُنتَ فِي شَكٍّ مِّمَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ﴾.

يونس ٩٤- أي : غير مستيقن ، وهو يعم حالتي الاستواء والرُّجحان[١٢] ، وقريبٌ منه :

٥- الشك : حالةٌ نفسية يتردَّد معها الذِّهن بين الإثبات والنفي ، ويتوقف عن الحكم[١٣] .

قلت : والتعريفان الأخيران أقرب التعريفات للمراد هنا ، ولهما نرجِّح لما نحن بصدده ؛ فقد عبّر المحدِّثون بالشَّكِّ في حالة التردُّدِ اليسير ، وتوهُّم الشَّكِّ ، كما سيظهر من خلال هذا البحث إن شاء الله تعالى .

المبحث الثاني : الشَّكُّ عند الرواة ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : وقوع الشَّكِّ من الرُّواة

الراوي : إنسانٌ يجوز عليه ما يجوز على سائر الناس من النسيان والخطأ ، ويعتريه ما يعتري غيرَه من الضعف الذهني ، فيقع منه التشكُّكُ والتَّردّد .

وهو يحمل بين جوانجه سُنّةَ المصطفى ﷺ ، وتلك أمانة عظيمة ، فكان من الواجب عليه تعهُّدُها والمحافظة عليها إلى أن يبلِّغَها كما سمعها ، وإلا امتنع عن نشرها ؛ خشية وقوع الخطأ والخلل فيها .

قال الخطيب البغدادي : ((ويجب أن يتثبَّت في الرواية حال الأداء ، ويرويَ ما لا يرتاب في حفظه ، ويتوقَّف عما عارضه الشكُّ فيه))[١٤] .

وقد جاء في الحديث : ((... ومن حفظ شيئاً فليحدِّث به)) . أخرجه أحمد والحاكم وغيرهما[١٥] .

قال الحاكم عقب روايته لهذا الحديث : ((ذهب جماعة من أئمة الإسلام إلى أن ليس للمحدث أن يحدّث بما لا يحفظه)) .

وإمكانية دخول الشكّ على الراوي أمر ظاهر ، لكنّ الرواة في الشكّ متفاوتون :

(١١) ((الكليات)) لأبي البقاء ص ٥٢٨ .

(١٢) ((الموسوعة الفقهية)) مادة (شك) ٢٦ : ١٨٤ .

(١٣) ((المعجم الوسيط)) ص ٥١٦ .

(١٤) ((الكفاية في علم الرواية)) باب الكلام في أحكام الأداء وشرائطه ص ١٦٥ .

(١٥) أخرجه أحمد في ((المسند)) ٤ : ٣٣٤ ، والحاكم في ((المستدرك)) ١ : ١١٣ ، والخطيب في ((الكفاية)) باب الكلام في أحكام الأداء وشرائطه ص ١٦٥ ، من حديث أبي موسى الغافقي سمع عقبة بن عامر الجهني ، قال الحاكم : ((رواة هذا الحديث عن آخرهم يحتج بهم)) ، ووافقه الذهبي ، وعزاه الهيثمي في ((مجمع الزوائد)) ١ : ١٤٤ للبزار والطبراني في ((المعجم الكبير)) وقال : ((رجاله ثقات)) ، قلت : في إسناده ((يحيى بن ميمون الحضرمي)) قال الذهبي في ((الكاشف)) ٢ : ٣٧٧ (٦٢٥٦) : (صالح) ، وقال ابن حجر في ((التقريب)) (٧٦٥٧) : ((صدوق لكن عيب عليه شيء يتعلق بالقضاء)) ، وبناء على هذا فإسناد الحديث حسن ، والله أعلم .

- فكان منهم من لا يكاد يشكُّ أصلاً ، كالإمام محمد بن مسلم بن شهاب الزهري – ت ١٢٣ أو ١٢٤ هـ – .

قال عمرو بن دينار : ((ما رأيت أحداً أنصَّ[١٦] للحديث من الزهري))[١٧] .

وروى عبد الرحمن بن إسحاق ، عن الزهري أنه قال : ((ما استعَدْتُ حديثاً قطُّ ، وما شكَكْتُ في حديثٍ إلا حديثاً واحداً ، فسألت صاحبي فإذا هو كما حفظت))[١٨] .

- ومنهم من كان يشكُّ ، إلا أنه لم يكثر ذلك منه ، كالإمام حُمَيد بن أبي حُمَيد الطويل السُّلَمي البصري – ت ١٤٢ أو ١٤٣ هـ – .

قال علي بن المديني عن يحيى بن سعيد : ((إن حُميد الطويل إذا ذهبتَ تَقِفُه على بعض حديثِ أنسٍ يشُكُّ فيه))[١٩] .

- ومنهم من كثر شكُّه وبالغ فيه حتى عرف بذلك ، كالإمام يحيى بن يحيى النيسابوري – ت ٢٢٦هـ – .

قال ابن أبي حاتم : ((أخبرنا عبد الله بن أحمد بن محمد ابن حنبل فيما كتب إليَّ ، قال : سمعت أبي يذكر يحيى بن يحيى النيسابوري ، فأثنى عليه خيراً ، وقال : ما أخرجَتْ خراسان بعد ابن المبارك مثل يحيى بن يحيى ، كُنَّا نُسَمِّيه : يحيى الشَّكَّاك ؛ من كثرة ما كان يشُكُّ في الحديث))[٢٠] .

وكالإمام خالد بن الحارث أبي عثمان البصري – ت ١٨٦ هـ – ، من رجال الكتب الستة .

قال أحمد : كان خالد بن الحارث يجيء بالحديث كما يسمع[٢١] .

وقال الآجُرِّي : سألت أبا داود عن خالدٍ ومعاذٍ[٢٢] ؟ فقال : معاذٌ صاحب حديث ، وخالدٌ كثير الشُّكوك ، وذكر من فضله[٢٣] .

ويقابل هؤلاء على تفاوتهم في وقوع الشك منهم : مَن كان يحذّر من الشك ، وينهى عنه ، ويعدّه من الشيطان :

قال الحسن بن عرفة : ((حدثني وكيع بأحاديث ، فلما أصبحْتُ سألته عنها ، فقال : ألم أُحدِّثْكَ بها أمسِ ؟! قلت : بلى ، ولكني شكَكْتُ ، قال : لا تَشُكَّ ؛ فإنَّ الشَّكَّ من الشيطان))[٢٤] .

---

(١٦) أي : أرفع له وأسند . ((النهاية في غريب الحديث والأثر)) ٥ : ٦٥ .

(١٧) ((الجرح والتعديل)) ٨ : ٧٣ .

(١٨) ((سير أعلام النبلاء)) ٥ : ٣٤٤ .

(١٩) ((تهذيب الكمال)) ٧ : ٣٦١ .

(٢٠) ((الجرح والتعديل)) ٩ : ١٩٧ .

(٢١) ((تهذيب الكمال)) ٨ : ٣٨ .

(٢٢) هو معاذ بن معاذ أبو المثنى البصري ، ثقة متقن ، توفي سنة ١٩٦ هـ ، وحديثه في الكتب الستة . ((تقريب التهذيب)) (٦٧٤٠) .

(٢٣) ((سؤالات الآجري لأبي داود)) ٢ : ١٥٣ .

(٢٤) ((سير أعلام النبلاء)) ١١ : ٥٥٠ .

قلت : وهذا محمول على الشّك الذي لا مبرِّر له ، وإنما هو ضرب من الوسوسة .

المطلب الثاني : دوافع الشّكِّ عند الرواة

يقع الشّكُّ من الحافظ الضابط ، كما يقع من الضعيف قليل الضبط ، لكنَّ دوافع الشكِّ وأسبابه عندهما مختلفة .

فإذا كان الشّكُّ من ضعيف الضبط بسبب غفلته، وضعف تركيزه، ورداءة حفظه ، فإن الشّكَّ من الحافظ الضابط يكون بسبب تحرُّزه وتوقّيه الشديد، وحرصه البالغ على أداء الرواية كما سمعها من غير زيادة ولا نقصان ، ولا تغيير ولا تبديل .

قال يعقوب بن شيبة : ((حماد بن زيد[٢٥] أثبتُ من ابن سلمة[٢٦] ، وكلٌّ ثقة ، غير أنَّ ابنَ زيد معروفٌ بأنه يَقْصُر في الأسانيد ، ويُوقِفُ المرفوع ، كثيرُ الشّكِّ بتوقّيه ، وكان جليلاً ...))[٢٧] .

وبناء على هذا ، لا يمكن إصدارُ الحكم على كلِّ متشكّكٍ بخفّة الضبط ، ولا على كلِّ روايةٍ اعتراها الشّكُّ بالردّ .

بيد أن هناك قرائنَ تَحُفُّ بالمتشكّك وروايته ، تدلُّ على حاله ثقةً وضعفاً ، وحالِ روايته قبولاً ورداً .

فمن ساء حفظه ، وخفَّ ضبطه ، وشكَّ في الرّواية ، كان شكُّه موجِباً لردِّ ما شكَّ فيه ، ومن شهد له النُّقّاد بالحفظ والضبط ، فلا يكون شكُّه مؤثراً وإن كان كثيراً ، بل ربما كان دالاً على ضبطه وإتقانه ، ومبالغته في التَّحرّي والتثبت .

فهذان الإمامان : عبد الله بن عون المزني – ت ١٥٠ هـ – ، وسليمان بن طَرْخان التَّيْمي – ت ١٤٣ هـ – البصريّان ، يقول فيهما شعبة : ((شكُّ ابنِ عون وسليمانَ التَّيْميِّ : يقينٌ))[٢٨] .

ويقول أيضاً : ((شكُّ ابنِ عونٍ أحبُّ إليَّ من يقينِ غيره))[٢٩] .

وهذا مِسْعَر بن كِدام الهلالي الكوفي – ت ١٥٣ أو ١٥٥ هـ – يقول فيه يحيى القطان : ما رأيت مثلَ مسعر ، وكان من أثبت الناس[٣٠] .

ويقول وكيع : ((شكُّ مِسْعَرٍ كيقينِ غيرِه))[٣١] .

وقالوا للأعمش : ((إن مِسْعَراً شكَّ في حديثه؟

---

(٢٥) حماد بن زيد بن درهم الأزْدي، أبو إسماعيل البصري، ثقة ثبت فقيه ، توفي سنة تسع وسبعين ومئة ، روى له الجماعة . ((تهذيب الكمال)) ٧ : ٢٣٩ ، و ((تقريب التهذيب)) (١٤٩٨) .

(٢٦) حماد بن سلمة بن دينار ، أبو سلمة البصري ، ثقة ثبت تغير حفظه بأخرة ، توفي سنة سبع وستين ومئة ، استشهد به البخاري وروى له الباقون . ((تهذيب الكمال)) ٧ : ٢٥٣ ، و ((التقريب)) (١٤٩٩) .

(٢٧) ((تهذيب التهذيب)) ٣ : ١١ .

(٢٨) ((تهذيب الكمال)) ١٢ : ٨ .

(٢٩) ((سير أعلام النبلاء)) ٦ : ٣٦٥ .

(٣٠) ((التاريخ الكبير)) ٨ : ١٣ .

(٣١) ((سير أعلام النبلاء)) ٧ : ١٦٤ .

فقال : شَكُّه كيقينِ غيرِه))[٣٢] .

وقال أبو زرعة الدمشقي : ((سمعت أبا نعيم يقول : كان مسعر شكاكاً في حديثه ، وليس يخطئ في شيء من حديثه إلا في حديث واحد))[٣٣] .

فالشكُّ من هؤلاء وأضرابهم لا أثر له في الحكم عليهم ولا على مروياتهم ، وما ذاك إلا لأنه شكٌّ ناتج عن زيادة في التّحرّي والتثبُّت .

المبحث الثالث : تعامل الرّواة مع الشك

وفيه مطلبان :

المطلب الأول : طرق معرفة مصدر الشك

اجتهد العلماء في معرفة منشأ الشكّ في الحديث ؛ لما يترتَّب على تلك المعرفة من الآثار المتعلّقة بالحديث ، من بيان درجته ، وفهم معناه ، والوقوف على المراد منه ، وتعيين الراوي الذي شكّ ، وما يتبع ذلك من تحديد رتبته في الحفظ والضبط ، وإمكانية إنهاء الشك الواقع منه ، إلى غير ذلك من الفوائد ، مستخدمين لذلك طرقاً متعدِّدة ، من أبرزها :

١- النظر في الرواية نفسها

أخرج البيهقي من طريق الإسماعيلي قال : أخبرني الحسن بن سفيان ، حدثنا حبان ، أخبرنا ابن المبارك ، أخبرنا ابن عون ، عن ابن سيرين ، عن عبد الرحمن بن أبي بكرة ، عن أبيه قال : خطب رسول الله ﷺ على راحلته يوم النحر ، وأمسكتُ – إما قال : بخطامها ، وإما قال : بزمامها ... الحديث[٣٤] .

قال ابن حجر : ((استفدنا من هذا أن الشكَّ ممن دون أبي بكرة ، لا منه))[٣٥] .

٢- النظر في طرق الحديث

أخرج البخاري من طريق عوف بن أبي جَميلة الأعرابي قال : حدثنا أبو رجاء ، عن عِمران بن حُصين ﷺ قال: كنا في سفر مع النبي ﷺ ... الحديثَ بطوله ، وفيه : فانطلقا فتلقَّيا امرأةً بين مَزادتين – أو : سَطِيحتين[٣٦] – من ماءٍ على بعير لها...[٣٧] .

وأخرجه مسلم من طريق سَلْم بن زَرِير العُطاردي قال : سمعت أبا رجاء ، بالسند المذكور ، ولفظه : فبينما نحن نسير إذا نحن بامرأةٍ سادلةٍ رجلَيْها بين مَزادتين[٣٨] بدون شكّ .

فعلمنا من هذا أن الشكَّ الموجود في رواية البخاري إنما هو من عوفٍ أو ممَّن دونه ، وليس ممن

(٣٢) ونحوه قول وكيع . ((تذكرة الحفاظ)) ١ : ١٨٨ .

(٣٣) ((تاريخ أبي زرعة)) ص ٤٧٢ (١٢٢٦) .

(٣٤) ((السنن الكبرى)) ٣ : ٤١٩ (٦٢٠٨) .

(٣٥) ((فتح الباري)) ١ : ١٩١ (٦٧).

(٣٦) المزادة – بفتح الميم والزاي – : قِربة كبيرة يزاد فيها جلد من غيرها ، وتسمَّى أيضاً : السَّطِيحة . ((فتح الباري)) ١ : ٥٣٨ .

(٣٧) البخاري : كتاب التيمم – باب الصعيد الطيب وضوء المسلم يكفيه من الماء ١ : ٥٣٣ (٣٤٤) .

(٣٨) مسلم : كتاب المساجد ومواضع الصلاة – باب قضاء الصلاة الفائتة واستحباب تعجيل قضائها ١ ٤٧٥ حديث ٣١٢ (٦٨٢) .

فوقه ؛ لخلوِّ رواية مسلم منه .

وقال ابن حجر : (((أو) هنا : شكٌّ من عوف)) [٣٩] .

ولعل عمدته فيما جزم به : النصُّ في رواية البخاري على نسيان (عوف) في أكثر من جملة من هذا الحديث الطويل ، والله تعالى أعلم .

٣- النظر في روايات الكتاب الواحد

أخرج البخاري من حديث أنس ﷺ مرفوعاً : ((إنَّ أحدكم إذا قام في صلاته فإنه يناجي ربه ، أو : إن ربه بينه وبين القبلة ...)) الحديث [٤٠] .

وفي رواية المستملي والحمَوي وأبي ذر [٤١] : ((وإنَّ ربَّه)) بواو العطف .

ومثله : ما أخرج الشيخان من حديث جابر ﷺ مرفوعاً : ((من أكل ثوماً أو بصلاً فليعتزلنا — أو : ((ليعتزل مسجدنا)) - وليقعد في بيته)) [٤٢] .

كذا هو عند مسلم ، والبخاري في غالب روايات الصحيح ، وجاء في رواية أبي ذر خاصة [٤٣] : ((أو : ليقعد في بيته)) بالشك .

فظهر أن الشَّكَّ في المثالين المذكورين ناتج عن اختلاف روايات الصحيح .

٤- النظر في نسخ الكتاب الواحد

أخرج مسلم من حديث عائشة رضي الله عنها أنهم تذاكروا عند رسول الله ﷺ في مرضه ، فذكرت أمُّ سلمة وأمُّ حبيبة كنيسةً ... الحديث [٤٤] .

وفي نسخة من ((صحيح مسلم)): فذكرت أمُّ سلمة أو أمُّ حبيبة ، بالشكِّ [٤٥] .

فعلمنا من هذا أن الشكَّ طرأ على النصِّ بسبب اختلاف نسخ ((صحيح مسلم)) .

لكن مما يرجِّح أن الصواب بواو العطف : الروايةُ التي قدَّمها مسلمٌ على هذه الرواية ، وأنَّ كلاً من أم سلمة وأم حبيبة ممن هاجر إلى الحبشة [٤٦] .

المطلب الثاني : وسائل إنهاء الشَّكِّ

حرص العلماء على إنهاء الشَّكِّ الطارئ على الرواية ما وجدوا إلى ذلك سبيلاً ، وكان ذلك منهم

(٣٩) ((فتح الباري)) ١ : ٥٣٨ .

(٤٠) البخاري : كتاب الصلاة – باب حك البزاق باليد من المسجد ١ : ٦٠٥ (٤٠٥) .

(٤١) كما في حاشية الطبعة السلطانية من ((صحيح البخاري)) ١ : ٩٠ ، وعزا الحافظ ابن حجر رواية العطف إلى : الحموي والمستملي فقط .

(٤٢) البخاري : كتاب الأذان – باب ما جاء في الثوم النيء والبصل والكراث ... ٢ : ٣٩٥ (٨٥٥) ، ومسلم : المساجد ومواضع الصلاة – باب نهي من أكل ثوماً أو بصلاً أو كراثاً أو نحوها ١ : ٣٩٤ ح ٧٣ (٥٦٤) .

(٤٣) كما في حاشية الطبعة السلطانية من ((صحيح البخاري)) ١ : ١٧٠ ، و ((فتح الباري)) ٢ : ٣٩٨ .

(٤٤) مسلم : كتاب المساجد ومواضع الصلاة – باب النهي عن بناء المساجد على القبور ... ١ : ٣٧٦ حديث ١٧ (٥٢٨) .

(٤٥) حاشية الطبعة العثمانية من ((صحيح مسلم)) ٢ : ٦٧.

(٤٦) ((فتح الباري)) ١ : ٦٢٥ .

بدافع التّحري لألفاظ الحديث ، وقد استعملوا لإنهاء الشّك في الرواية عدَّة وسائل ، من أبرزها :

١- عرض الشّك على الأئمة الحفاظ

إذا شكَّ الراوي في شيء من الرواية ، فإنه يعمد إلى من يثق به حفظاً وضبطاً ؛ ليعرض عليه تلك الرواية التي اعتراه الشك فيها ، علَّه يجد عنده ما يُنْهِي به الشّكَّ .

قال محمد بن صالح بن هانئ : ((كان ابن خزيمة يقدِّم أبا عبد الله بنَ يعقوب على كافة أقرانه ، ويعتمد قوله فيما يَرُدُّ عليه ، وإذا شكَّ في شيء عرضه عليه))[٤٧] .

ويعرض المحدث ما شكَّ فيه على أهل الاختصاص في كل فنّ :

قال أبو حاتم سهل بن محمد : ((كان عفّان بن مسلم يجيء إلى الأخفش وإلى أصحاب النحو يعرض عليهم الحديث يعربه ...))[٤٨] .

وكان ابن خزيمة إذا شكَّ في شيء من اللغة لا يرجع فيها إلا إلى أبي طاهر المحمَّداباذي[٤٩] .

٢- السؤال عند الشك

وهو أخصُّ من العرض ، وفيه يطرأ الشكُّ على الراوي وهو في مجلس التحديث ، فيسأل من حضره من أهل العلم ، سعياً منه إلى إنهاء الشكِّ حالاً .

قال محمد بن إسحاق الثقفي : ((سمعت إسحاق بن إبراهيم - يعني ابن راهويه - غير مرة يقول إذا شكَّ في الكلمة : ها هنا فلان ؟ كيف هذه الكلمة ؟))[٥٠] .

٣- النظر في طرق الحديث ورواياته

إذا تعدّدت طرق الحديث ورواياته ، ووقع الشكُّ في بعضها ، رجع المحدث إلى الطرق والروايات الأخرى ، فربما وجد في بعضها ما ينهي الشكَّ الذي طرأ على الرواية التي عنده .

أخرج البخاري ومسلم وأبو داود من عدَّة طرق عن حماد بن زيد ، عن ثابت ، عن أبي رافع ، عن أبي هريرة ﷺ أن رجلاً - أو امرأة سوداء - كان يقُمُّ المسجد... الحديث[٥١] .

---

(٤٧) ((سير أعلام النبلاء)) ١٥ : ٤٦٨ .

(٤٨) ((الكفاية)) باب في المحدث يجد في أصل كتابه كلمة من غريب اللغة غير مقيدة ص ٢٥٥ .

(٤٩) المحمداباذي : بضم الميم ، وفتح الثانية ، بينهما الحاء المهملة ، وبعدها الدال المهملة ، ثم الباء المنقوطة بواحدة بين الألفين ، وفي آخرها الذال المعجمة ، هذه النسبة إلى (محمداباذ) وهي محلة خارج نيسابور ، = منها : محمد بن الحسن بن محمد أبو طاهر ، كان مقدماً في معرفة الأدب ومعاني القرآن ، وكان كثير الحديث صحيح الأصول ، توفي سنة ست وثلاثين وثلاث مئة . ((الأنساب)) ٥ : ٢١٧ ، والنصُّ منقول عنه .

(٥٠) ((الكفاية)) باب القول في المحدث يجد في أصل كتابه كلمة من غريب اللغة غير مقيدة ، ص ٢٥٥ .

(٥١) البخاري : كتاب الصلاة - باب كنس المسجد ... ١ : ٦٥٨ (٤٥٨) ، وباب الخدم في المسجد ١ : ٦٦٠ =

قال ابن حجر : ((الشكُّ فيه من ثابت لأنه رواه عنه جماعة هكذا ، أو من أبي رافع))[٥٢] .

قلت : هذا الحديث لم يروه عن ثابت إلا حماد بن زيد ، ورواه عن حماد جماعة ، وهم : سليمان بن حرب : عند البخاري وأبي داود[٥٣] ، وأحمد بن عبد الملك بن واقد ، ومحمد بن الفضل : عند البخاري[٥٤] ، وأبو الربيع الزهراني وأبو كامل الجحدري : عند مسلم[٥٥] ، ومسدَّد : عند أبي داود[٥٦] .

جميعهم يرويه بالشّكّ ، وجاء عند أحمد بن عبد الملك ابن واقد خاصة زيادة : ولا أراه إلا امرأة .

=(٤٦٠) ، وفي كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر بعد ما يدفن ٢ : ٢٤٣ (١٣٣٧) ، ومسلم : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٢ : ٦٥٩ حديث ٧١ (٩٥٦) ، وأبو داود : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٣ : ٥٤١ (٣٢٠٣) .

(٥٢) ((فتح الباري)) ١ : ٦٥٨ (٤٥٨) .

(٥٣) البخاري : كتاب الصلاة – باب كنس المسجد ١ : ٦٥٨ (٤٥٨) ، وأبو داود : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٣ : ٥٤١ (٣٢٠٣) .

(٥٤) البخاري : كتاب الصلاة – باب الخدم للمسجد ١ : ٦٦٠ (٤٦٠) ، وكتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر بعد ما يدفن ٣ : ٢٤٣ (١٣٣٧) .

(٥٥) مسلم : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٢ : ٦٥٩ حديث ٧١ (٩٥٦) .

(٥٦) أبو داود : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٣ : ٥٤١ (٣٢٠٣) .

وبناء على هذا ، فالظاهر أن الشكَّ ليس من ثابت أو أبي رافع ، بل ممن هو دون ذلك وهو حماد بن زيد ، وبخاصة أن أحمد بن عبدة الضبِّيَّ رواه عن حماد بالإسناد المذكور ، وقال : امرأة سوداء ولم يشُكَّ . أخرجه ابن ماجه وابن خزيمة[٥٧] .

ومما يؤيد رواية الجزم وأنها امرأة : ما أخرجه ابن خزيمة من طريق العلاء بن عبد الرحمن ، عن أبيه ، عن أبي هريرة : ((أن امرأة كانت تلتقط الخرق والعيدان من المسجد ...))[٥٨] ، وما أخرجه البيهقي من حديث ابن بريدة ، عن أبيه ، وسماها : أمَّ مِحْجَن[٥٩] .

المبحث الرابع : أقسام الشك ، وروايته

وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : أقسام الشك

ينقسم الشكُّ في الرواية إلى قسمين رئيسين على النحو التالي :

١- الشكُّ في أصل السماع

وأعني به : شكَّ الراوي في سماع حديثٍ أو أكثرَ ، فهو متردِّدٌ لا يدري هل سمع من شيخه ذلك ، أو لم يسمعه ؟

(٥٧) ابن ماجه : كتاب الجنائز – باب ما جاء في الصلاة على القبر ١ : ٤٨٩ (١٥٢٧) ، وابن خزيمة ٢ : ٢٧٢ (١٢٩٩) .

(٥٨) ابن خزيمة ٢ : ٢٧٢ (١٣٠٠) .

(٥٩) ((السنن الكبرى)) ٤ : ٨٠ (٧٠٢٠) ، وحسّن الحافظ ابن حجر إسناده . ((فتح الباري)) ١ : ٦٥٨ .

وقد عقد الخطيب لهذا القسم باباً ، فقال : (القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً ، فشكَّ هل سمعه ، أم لا ؟)[٦٠] .

ولابد من التنبيه هنا على أمرين :

الأول : هو أن كلمة (الحديث) في كلام الخطيب لا يفهم منها حصر الشك بالحديث الواحد ، فالشكُّ في أكثر من حديثٍ كالشَّكِّ في الحديث الواحد .

الثاني : يفهم من قوله (وجد في كتابه بخطه حديثاً) أن الحديث الذي شكَّ الراوي في سماعه قد عرفه وميَّزه ، وهذه إحدى صورتين للشكِّ في أصل السماع .

وهناك صورة أخرى له ، وهي : أن يوجد الشّكُّ عند الراوي في حديثٍ أو أكثر ، ولا يتمكّن من تعيين المشكوك فيه ، ولا يستطيع تمييزه عن الأحاديث التي تيقّن من سماعها .

إذا تقرّر هذا ، فاعلم أن الشكَّ في أصل السماع له صورتان[٦١] :

الأولى : الشكُّ في سماع حديث أو أحاديث معروفة ومحدَّدة لدى الراوي .

والثانية : الشكُّ في سماع حديث أو أحاديث لم يستطع الراوي معرفتها ولا تحديدها .

(٦٠) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٣ .

(٦١) المرجع السابق ص ٢٣٤ بتصرف .

٢- الشكُّ في بعض السماع

وهذا هو القسم الثاني من قسمي الشك ، وأعني به : شكَّ الراوي في كلمةٍ أو أكثر من حديثٍ صحَّ له سماعه من شيخه ، فلا يدري أيَّ اللفظتين أو الصيغتين هي التي سمعها من شيخه .

وهذا القسم ليس له إلا صورة واحدة ، وهي : أن يكون المشكوك فيه قد عرفه الراوي وحدَّده .

فتحصَّل مما سبق ثلاثُ حالاتٍ للشكِّ في الرواية ، ولكلِّ حالة منها حكمٌ خاصٌ في الرواية ، كما سيأتي في المطلب الثاني .

المطلب الثاني : حكم رواية ما فيه شَّك

قال الخطيب : ((ويجب أن يتثبَّت في الرواية حال الأداء ، ويرويَ ما لا يرتاب في حفظه ، ويتوقَّف عما عارضه الشَّكُّ فيه))[٦٢] .

يدلُّ عليه حديث الحسن بن علي رضي الله عنهما قال : حفظت من رسول الله ﷺ قال : ((دَعْ ما يَرِيبُك إلى ما لا يَرِيبُك ...)) الحديث[٦٣] .

وفي تفسير (الرِّيبة) يقول ابن حجر : ((هي الشَّكُّ والتّردّد ، والمعنى : إذا شككْتَ في شيء فدَعْه ،

(٦٢) ((الكفاية)) باب الكلام في أحكام الأداء وشرائطه ، ص ١٦٥ .

(٦٣) أخرجه الترمذي : كتاب صفة القيامة – باب (٦٠) (٢٥١٨) ، والنسائي : كتاب الأشربة – الحث على ترك الشبهات ٨ : ٣٢٧ (٥٧١١) ، وقال الترمذي : ((هذا حديث حسن صحيح)) .

وتَرْكُ ما يُشَكُّ فيه أصلٌ عظيم في الورع))[٦٤] .

وعلى هذا الأصل مدار رواية الثقات من المحدثين ، وعلى أساسه كانوا يعتمدون ، وكلامهم في التحذيرِ من الرواية حال الشك كثير وشهير ، قد أورد الخطيب في الموضع المشار إليه جملة منه .

ولما كان الشَّكُّ في الرواية على حالات متعدِّدة كما تقدم في المطلب السابق ، كان حكم الرواية لما فيه شكٌّ مختلفاً باختلاف تلك الحالات ، وإليك التفصيل :

الحالة الأولى : الشكُّ في سماع حديث أو أحاديث معروفةٍ ومحدَّدةٍ عند الراوي

وحكم الرواية في هذه الحالة : أن يطرح الراوي الأحاديث التي وقع فيها الشَّكُّ فلا يرويها ، ويروي ما لا يشكّ فيه من الأحاديث .

قال أنس بن مالك ﷺ : ((لولا أني أخشى أن أخطئ لحدَّثتُكم بأشياء سمعتها من رسول الله ﷺ)) . أخرجه أحمد[٦٥] .

قال ابن حجر : ((فأشار إلى أنه لا يحدث إلا ما تحقّقه ، ويترك ما يشُكُّ فيه))[٦٦] .

وقال عبد الرحمن بن مهدي : ((وجدت في كتبي بخط يدي عن شعبة ما لم أعرفه ، فطرحته))[٦٧] .

وقال الشافعي : ((كان مالك إذا شكَّ في الحديث طرحه كلَّه))[٦٨] .

وقال يحيى بن معين : ((من لم يكن سمحاً في الحديث كان كذاباً . قيل له : وكيف يكون سمحاً ؟ قال : إذا شكَّ في الحديث تركه))[٦٩] .

وقال الدارقطني : ((صنَّفْتُ لِدَعْلَجٍ[٧٠] ((المسند الكبير)) ، فكان إذا شكَّ في حديثٍ ضرب عليه ، ولم أر في مشايخنا أثبت منه)) .

وهذا أبو محمد يحيى بن يحيى بن كثير الليثي[٧١] الإمام الكبير ، فقيه الأندلس ، سمع (الموطأ) أولاً من الفقيه الإمام أبي عبد الله زياد بن عبد الرحمن شَبَطون[٧٢] ، ثم ارتحل إلى المشرق في أواخر أيام مالك ،

---

(٦٤) ((فتح الباري)) كتاب البيوع – باب تفسير المشبَّهات ٤ : ٣٤٣ .

(٦٥) ((مسند أحمد)) ٣ : ١٧٢ .

(٦٦) ((فتح الباري)) ١ : ٢٤٣ (١٠٨) .

(٦٧) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه = حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٣ ، وفي المطبوع : (وطرحته) .

(٦٨) ((التمهيد)) ١ : ٦٣ ، والنص في ((الكفاية)) الباب السابق ص ٢٣٤ بلفظ : ((إذا شك في شيء من الحديث تركه كله)) .

(٦٩) ((الكامل)) ١ : ١٢٣ ، و ((الكفاية)) الباب السابق ص ٢٣٣ .

(٧٠) هو : دعلج بن أحمد بن دعلج بن عبد الرحمن ، أبو محمد السجستاني ، كان ثقة ثبتاً ، انظر لترجمته وللخبر المنقول عن الدارقطني : ((تاريخ بغداد)) ٨ : ٣٨٨.

(٧١) توفي سنة أربع وثلاثين ومئتين . ترجمته في ((سير أعلام النبلاء)) ١٠ : ٥١٩ .

(٧٢) توفي سنة ثلاث وتسعين ومئة ، وقيل : سنة تسع وتسعين ومئة . ترجمته في ((سير أعلام النبلاء)) ٩ : ٣١١ .

وسمع منه (الموطأ) سوى أبوابٍ من الاعتكاف ، شكَّ في سماعها منه ، فكان الأبواب التي شكَّ فيها عن زياد بن عبد الرحمن شَبَطون عن مالك(٧٣) .

فهذه النقول وغيرها تفيد ما كان عليه أهل الحديث من طرح الرواية المشكوك فيها ، حال كون تلك الرواية معروفة ومعيَّنة ، مع تجويزهم رواية ما لم يقع فيه الشك .

قال الخطيب : ((إذا شكَّ في حديثٍ واحد بعينه أنه سمعه ، وجب عليه اطِّراحُه ، وجاز له رواية ما في الكتاب سواه))(٧٤) .

الحالة الثانية : الشكُّ في سماع حديث أو أحاديث ، لم يستطع الراوي معرفتها وتحديدها

وحكم الرواية في هذه الحالة : أن يطرح الراوي الصحيفة أو الكتاب المشتمل على هذا الشك ، فلا يحدث بشيء منه البتة .

قال أبو عمار الحسين بن حريث المروزي : سألت عليَّ بن الحسن الشَّقِيقي(٧٥) : هل سمعتَ كتابَ الصلاةِ من أبي حمزة(٧٦) ؟ قال : الكتابَ كلَّه ، إلا أنه نهق حمار يوماً ، فخَفِيَ عليَّ حديثٌ أو بعضُ حديث ، ثم نَسِيتُ أيَّ حديثٍ كان من الكتاب ، فتركتُ الكتابَ كلَّه(٧٧) .

وقال ابن معين : ((أتينا حاتمَ بن إسماعيل بشيءٍ من حديثِ عبيد الله بن عمر ، فلما قرأ علينا حديثاً قال : أستغفر الله ، كتبتُ عن عبيد الله كتاباً فشكَكْتُ في حديثٍ منها ، فلستُ أحدِّثُ عنه قليلاً ولا كثيراً))(٧٨) .

وقال الهيثم بن جَميل : ((سمعت من شعبة سبعَ مئةِ حديثٍ ، فشكَكْتُ في واحدٍ منها تركتُها كلَّها))(٧٩) .

وهذه الأقوال وغيرها تفيد حال المحدثين من طرح صحائفهم وكتبهم ، إذا اعتراهم شكٌّ في سماع بعض ما فيها ، ولم يتمكَّنوا من معرفته وتعيينه .

قال الخطيب : ((وإن كان الحديث الذي شكَّ

---

(٧٣) من الأحاديث التي رواها يحيى عن زياد عن مالك : كتاب الاعتكاف – باب (٣ – ٦) ١ : ٣١٥ – ٣٢١ الأحاديث (٥ - ١٦) .

(٧٤) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٤ .

(٧٥) علي بن الحسن بن شقيق بن دينار ، أبو عبد الرحمن العبدي ، ثقة حافظ ، توفي سنة خمس عشرة ومئتين ، وقيل قبل ذلك ، وحديثه في الكتب الستة . ((تهذيب الكمال)) ٢٠ : ٣٧١ ، و ((تقريب التهذيب)) (٤٧٠٦).

(٧٦) هو : محمد بن ميمون المروزي ، أبو حمزة السُّكَّري ، ثقة فاضل ، توفي سنة سبع أو ثمان وستين ومئة ، وحديثه في الكتب الستة . ((تهذيب الكمال)) ٢٦ : ٥٤٤ ، و ((التقريب)) (٦٣٤٨) .

(٧٧) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٤ ، ونحوه في ((تهذيب الكمال)) ٢٠ : ٣٧٣ .

(٧٨) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٤- ٢٣٥ .

(٧٩) المرجع السابق ص ٢٣٥ .

فيه لا يعرفه بعينه ، لم يجز له التحديث بشيء مما في ذلك الكتاب))[٨٠] .

الحالة الثالثة: الشكُّ في كلمةٍ أو جملة من الحديث الذي صحَّ للراوي سماعه .

وقد اختلف عمل المحدثين في الرواية والحالةُ هذه :

- فذهب البعض إلى طرح الحديث الذي وقع الشَّكُّ في جزء منه، ولم يجيزوا روايته .

قال سعيد بن سلام العطار[٨١] : سمعت أبي يقول : ((إني لأشُكُّ في الحرف الواحد من الحديث فأدَعُه رأساً))[٨٢] .

وكان يحيى بن يحيى النيسابوري[٨٣] في بَدْءِ أمره إذا شكَّ في حديثٍ أرسله ، ثم صار إذا شكَّ في حديثٍ تركه ، ثم صار يضرب عليه من كتابه[٨٤] .

- لكنَّ الجمهور جوّزوا رواية ذلك الحديث ، مع التنبيه على اللفظة أو الجملة التي وقع الشكّ فيها .

وقد حفلت المصنَّفات الحديثية بالأمثلة الدالّة على مذهب الجمهور ، ومن ذلك :

ما أخرجه البخاري من طريق شعبة قال : حدثنا محارب بن دِثار ، قال : سمعت جابر ابن عبد الله قال: أقبل رجل بناضحين[٨٥] وقد جنح الليل فوافق معاذاً يصلي ، فترك ناضحَه وأقبل إلى معاذ ، فقرأ بسورة البقرة أو النساء ... الحديث[٨٦] .

وأخرجه الطيالسي من الطريق المذكور ، وزاد فيه عن شعبة : ((شكَّ محارب))[٨٧] .

وما أخرجه مسلم من طريق معمر ، عن الزهري، عن عبيد الله بن عبد الله، عن ابن عباس رضي الله عنهما في تحديد يوم قدومه راكباً على أتانٍ ، والنبيُّ ﷺ يصلي ، ومروره بين يدي الصف ... قال : ((في حجة الوداع أو يوم الفتح))[٨٨] .

ورواه مالك عن الزهري بدون شكٍّ ، ولفظه : ((ورسول الله ﷺ يصلي بمنى ...)) أخرجه

---

(٨٠) السابق ص ٢٣٤ .

(٨١) سعيد بن سلّام العطار ، أبو الحسن الأعور البصري ، منكر الحديث . ((الجرح والتعديل)) ٤ : ٣١- ٣٢ (١٣١) .

(٨٢) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٤ .

(٨٣) يحيى بن يحيى بن بكر ، أبو زكريا التميمي النيسابوري ، ثقة ثبت إمام ، توفي سنة ست وعشرين ومئتين ، وحديثه في الصحيحين وغيرهما . ((تهذيب الكمال)) ٣٢ : ٣١، و ((التقريب)) (٧٦٦٨) .

(٨٤) ((سير أعلام النبلاء)) ١٠ : ٥١٥ .

(٨٥) الناضح : جمعه نواضح ، قال ابن الأثير : ((النواضح : الإبل التي يُستقى عليها)) . « النهاية » مادة (ن ض ح) ٥ : ٦٩ .

(٨٦) البخاري : كتاب الأذان – باب من شكا إمامه إذا طوّل ٢ : ٢٣٤ (٧٠٥) .

(٨٧) « مسند الطيالسي » ٣ : ٢٩٢ (١٨٣٤) .

(٨٨) مسلم : كتاب الصلاة – باب سترة المصلي ١ : ٣٦٢ حديث ٢٥٧ (٥٠٤) .

الشيخان[٨٩].

ورواه يونس، عن الزهري كذلك، ولفظه: ((ورسول الله ﷺ قائم يصلي بمنى في حجة الوداع ...)) أخرجه مسلم، وذكره البخاري تعليقاً[٩٠].

قال النووي: ((الصواب حجة الوداع))[٩١].

وقال ابن حجر: ((وهذا الشَّكُّ من معمر لا يُعوَّل عليه، والحقُّ أن ذلك كان في حجة الوداع))[٩٢].

وكما روَوْا الحديث الذي وقع الشكُّ في متنه ونبَّهوا على ذلك، كذلك فعلوا فيما كان الشَّكُّ في سنده أيضاً، ومن ذلك:

ما أخرجه ابن خزيمة عن علي بن خشرم، قال: أخبرنا عيسى – يعني ابن يونس – ، عن شعبة، عن حبيب أو حبيب الأنصاري – شكَّ عليٌّ – ... الحديث[٩٣].

علماً أن (شعبة) يروي عن أكثر من رجلٍ اسمه (حبيب)، منهم: حبيب بن زيد الأنصاري المذكور، وحبيب بن الزبير، وحبيب بن أبي ثابت، وحبيب بن الشهيد[٩٤]، لذا جاء التنبيه في السند على هذا الشك.

وشكَّ إمامُ المحدثين أبو عبد الله البخاري في سماعه من أبي مسهر[٩٥]، فقال في روايته عنه: ((حدثنا عبد الأعلى ابن مسهر، أو: بلغني عنه قال: حدثنا سعيد بن عبد العزيز، عن ربيعة بن يزيد، عن أبي إدريس الخولاني، عن أبي ذر، عن النبي صلى اله عليه وسلم، عن الله تبارك وتعالى قال: يا عبادي إني قد حرَّمتُ الظلم على نفسي ...)) الحديث[٩٦].

المطلب الثالث: التنبيه عن الشّك في الرواية

استعمل المحدثون للتنبيه عن الشَّكِّ الواقع في الرواية عدَّة ألفاظ، تفيد أن النصَّ المذكور قد وقع الشكُّ فيه، وكان عملهم هذا دليلاً واضحاً على أمانتهم، وألفاظهم التي استعملوها مثالاً يحتذى في التعبير عن المقصود بدقّة متناهية، ومن تلك الألفاظ:

١ – التَّصريح بالشَّك

كقول الراوي: أشُكُّ في

(٨٩) البخاري: كتاب الصلاة – باب سترة الإمام سترة من خلفه ١: ٦٨٠ (٤٩٣)، ومسلم: الموضع السابق حديث ٢٥٤.

(٩٠) البخاري: كتاب المغازي – باب حجة الوداع ٧: ٧١٣ (٤٤١٢)، ومسلم: الموضع السابق حديث ٢٥٥.

(٩١) « شرح صحيح مسلم » ٤: ٢٢٢.

(٩٢) « فتح الباري » ١: ٦٨١ (٤٩٣).

(٩٣) ((صحيح ابن خزيمة)) ٣: ٣٠٧ (٢١٣٩).

(٩٤) ((تهذيب الكمال)) ترجمة (شعبة بن الحجاج) ١٢: ٤٨١.

(٩٥) هو: عبد الأعلى بن مُسْهِر الغساني، أبو مسهر الدمشقي، ثقة فاضل، توفي سنة ثماني عشرة ومئتين، وحديثه في الكتب الستة. ((تهذيب الكمال)) ١٦: ٣٦٩، و ((التقريب)) (٣٧٣٨).

(٩٦) ((الأدب المفرد)) بشرحه ((فضل الله الصمد)) ١: ٥٧١ (٤٩٠).

كــــذا[٩٧] ، أو شـــــكّ فـلان[٩٨] ، أو : يـشـــكُّ فـلان[٩٩] ، أو : الـشّـكُّ مـن فـلان[١٠٠] ، أو فـلان الشاكُّ[١٠١] .

والأمثلة التي استعملوا فيها هذه الألفاظ كثيرة جداً ، وقد تفاديت ذكرها خشية الطول ، واقتصرت على الإحالة في الحاشية إلى خمسةِ أمثلة لكلِّ صيغة من الصيغ المتقدمة ، ونوّعت مصادرها بجعل كل مثال من كتاب .

٢- قول الراوي : أو كما قال

قال ابن الصلاح : ((وإذا اشتبه على القارئ فيما يقرؤه لفظة فقرأها على وجه يَشُكُّ فيه ثم قال : (أو كما قال) ، فهذا حسن ، وهو الصواب في مثله))[١٠٢] .

وقال النووي – نقلاً عن العلماء – : ((وينبغي للراوي وقارئ الحديث إذا اشتبه عليه لفظة فقرأها

---

(٩٧) البخاري : كتاب الحدود – باب الاعتراف بالزنا ١٢ : ١٤٠ (٦٨٢٧ ، ٦٨٢٨) ، ومسلم : كتاب الذكر والدعاء – باب في التعوذ من سوء القضاء ... ٤ : ٢٠٨٠ (٢٧٠٧) ، وابن ماجه : كتاب الجهاد – باب ارتباط الخيل في سبيل الله ٢ : ٩٣٢ (٢٧٨٨) ، و((صحيح ابن خزيمة)) ٤ : ٢٢٦ (٢٧٤٨) ، و((السنن الكبرى)) للبيهقي ٩ : ٥٤٢ (١٩٤١٢) ، وغيرها .

(٩٨) مسلم : كتاب المساجد ومواضع الصلاة – باب الدليل لمن قال الصلاة الوسطى هي صلاة العصر ١ : ٤٣٦ حديث ٢٠٣ ، وأبو داود : كتاب الطهارة – باب في المجروح يتيمم ١ : ٢٤٠ (٣٣٦) ، والترمذي : كتاب المناقب – مناقب علي بن أبي طالب رضي الله عنه ٥ : ٦٣٣ (٣٧١٣) ، والنسائي : كتاب الزكاة – كم يترك الخارص ٥ : ٤٢ (٢٤٩١) ، و ((التمهيد)) ١ : ٣٢٦، وغيرها .

(٩٩) ((الموطأ)) ١ : ١٢٦ (٢٧) ، و ((مسند أحمد)) ١ : ٤٤٧ ، ٢ : ١٦٧ ، ٢٠٥ ، والبخاري : كتاب المغازي – باب مرض النبي صلى الله عليه وسلم ووفاته ٧ : ٧٥١ (٤٤٤٩) ، ومسلم : كتاب البيوع – باب تحريم بيع الرطب بالتمر إلا في العرايا ٣ : ١١٧١ (١٥٤١) ، وأبو داود : كتاب الصلاة – باب الصلاة في النعل ١ : ٤٢٦ (٦٤٩) .

(١٠٠) البخاري : كتاب الجنائز – باب ما ينهى من النوح والبكاء ٣ : ٢١٠ (١٣٠٥) ، ومسلم : كتاب الجنائز – باب استئذان النبي صلى الله عليه وسلم ربه عز = وجل في زيارة قبر أمه ٢ : ٦٧٢ (٩٧٧) ، وأبو داود: كتاب الجهاد – باب في النهي عن النهبى ... ٣ : ١٥١ (٢٧٠٥) ، و ((الإحسان)) ٣ : ٩٢ (٨٠٩) ، و ((مسند أبي يعلى)) ١ : ٥٣ (٥٣) ، وغيرها .

(١٠١) ((مسند أحمد)) ١ : ٥١ ، والبخاري : كتاب مناقب الأنصار – باب ما لقي النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه بمكة ٧ : ٢٠٢ (٣٨٥٤) ، ومسلم : كتاب صلاة المسافرين وقصرها – باب صلاة المسافرين وقصرها ١ : ٤٨١ (٦٩١) ، والترمذي : كتاب الفتن – باب (٥٣) ٤ : ٥٠٦ (٢٢٣٢) ، و ((صحيح ابن خزيمة)) ١ : ٣٨٤ (٧٨٥) .

(١٠٢) ((مقدمة ابن الصلاح)) : السادس من التعريفات الواردة في النوع السادس والعشرين ، ص ١٩٠ .

على الشك أن يقول عقيبه: أو كما قال))[١٠٣].

ومن أمثلته : ما رواه البخاري من طريق يحيى بن أبي كثير ، عن هلال بن أبي ميمونة، قال : حدثنا عطاء بن يسار ، أنه سمع أبا سعيد الخدريَّ ﷺ يحدث أن النبيَّ ﷺ جلس ذات يوم على المنبر وجلسنا حوله ، فقال : ((إن مما أخاف عليكم من بعدي ما يُفتح عليكم من زهرة الدنيا ...)) الحديث ، وفيه : ((وإن هذا المال خضِرة حلوة ، فنعم صاحبُ المسلم ما أعطى منه المسكين واليتيم وابن السبيل)) أو كما قال النبيُّ ﷺ ... الحديث[١٠٤] .

قال الحافظ ابن حجر : ((شكٌّ من يحيى))[١٠٥].

وروى أبو داود عن رجل من بني أسد أنه قال: نزلت أنا وأهلي ببقيع الغرقد ... الحديث ، وفي آخره : فقدم على رسول الله ﷺ بعد ذلك شعير وزبيب فقسم لنا منه — أو كما قال — حتى أغنانا الله عزَّ وجلَّ[١٠٦] .

قال العظيم ابادي : ((شكٌّ الراوي في قول الأسدي))[١٠٧] .

(١٠٣) ((شرح صحيح مسلم)) ١ : ٧٢ .

(١٠٤) البخاري : كتاب الزكاة — باب الصدقة على اليتامى ٣ : ٣٨٤ (١٤٦٥) .

(١٠٥) ((فتح الباري)) ٣ : ٣٨٤ (١٤٦٥) .

(١٠٦) أبو داود : كتاب الزكاة — باب من يعطي من الصدقة وحدُّ الغنى ٢ : ٢٧٩ (١٦٢٧) .

(١٠٧) ((عون المعبود)) ٥ : ٢٤ .

٣- قول الراوي : لا أدري أيَّ ذلك قال

مثاله : ما أخرجه الشيخان — واللفظ لمسلم — من طريق هشام بن عروة ، عن فاطمة بنت المنذر ، عن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما قالت : أتيت عائشة وهي تصلي فقلت : ما شأن الناس ..الحديثَ في كسوف الشمس ، وفيه : فخطب رسول الله ﷺ الناس ، وجاء في الخطبة : ((وإنه قد أوحي إليَّ أنكم تُفتنون في القبور قريباً — أو : ((مثلَ)) — فتنةِ المسيح الدجال — لا أدري أيَّ ذلك قالت أسماء — ... فأما المؤمن — أو : ((الموقن)) لا أدري أيَّ ذلك قالت أسماء — ... وأما المنافق — أو : ((المرتاب)) لا أدري أيَّ ذلك قالت أسماء ..))[١٠٨] .

قال ابن حجر : ((لا أدري أيَّ ذلك قالت أسماء: جملة معترضة ، بيّن بها الراوي أنَّ الشَّكَّ منه ، هل قالت أسماء : مثل ، أو قالت: قريباً))[١٠٩]

ومِثْلُ القولِ في هذا : الفعلُ ، فقد أخرج أحمد وأبو داود عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: ((لا أدري أكان رسول الله ﷺ يقرأ في الظهر والعصر أم لا))[١١٠] .

(١٠٨) البخاري : كتاب العلم — باب من أجاب الفتيا بإشارة اليد والرأس ١ : ٢١٩- ٢٢٠ (٨٦) ، ومسلم : كتاب الكسوف — باب ما عرض على النبي ﷺ في صلاة الكسوف ... ٢ : ٦٢٤ حديث ١١ (٩٠٥) .

(١٠٩) ((فتح الباري)) ١ : ٢٢١ (٨٦) .

(١١٠) ((المسند)) ١ : ٢٤٩ ، ٢٥٧- ٢٥٨ ، و ((سنن

قال العظيم أبادي : ((وقد دَرَى وعَلِم قراءَته ﷺ خَبَابٌ وأبو قَتادةَ وغيرُهما ، فرواية العالِمين تكون مقدَّمةً على الشّاكّ)) (١١١) .

٤- قول الراوي : أحْسَبه(١١٢) قال كذا

مثاله : ما أخرجه الشيخان - واللفظ لمسلم - من طريق ابن سيرين ، عن ابن أبي بكرة ، عن أبي بكرة ﷺ ، عن النبيِّ ﷺ أنه قال : ((إن الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق الله السماوات والأرض ...)) الحديث ، وفيه : ((فإن دماءكم وأموالكم - قال محمد : وأحسبُه قال - وأعراضَكم حرام عليكم ...)) (١١٣).

قال ابن حجر : (((قال محمد) هو ابن سيرين ، قوله (أحسبه) : كأنه شكٌّ في قوله ((وأعراضكم)) أقالها ابن أبي بكرة ، أم لا ؟)) (١١٤).

ومثل القول : الفعل ، فقد أخرج البخاري من حديث أبي قِلابة ، عن أنس بن مالك ﷺ ، أن النبيَّ ﷺ صلَّى الظهر بالمدينة أربعاً ، وصلَّى العصر بذي الحليفة ركعتين ، قال : وأحسبه بات بها حتى أصبح(١١٥) .

قال ابن حجر : (((وأحسبه) : الشكُّ فيه من أبي قِلابة ، وقد تقدم في طريق ابن المنكدر التي قبلها بغير شك)) (١١٦) .

٥- استعمال (أو) التي للشك

قال أبو محمد ابن هشام رحمه الله : ((أو : حرف عطف ، ذكر له المتأخِّرون معاني انتهت إلى اثني عشر ، الأول : الشَّك ، نحو : ﴿قَالُوا۟ لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ﴾ (الكهف ١٩) انتهى(١١٧) .

ولا تكون (أو) للشَّكِّ إلا في حال توسُّطِها بين طرفين(١١٨) ، وقع التردّد بينهما ، كما في كثير من الأمثلة السابقة .

أما إذا احتملت (أو) معنى آخر مع الشَّكِّ ، احتاج الأمر إلى مرجِّح لاعتماد أحد المعنيين أو المعاني الواردة :

أخرج البخاري من حديث أبي هريرة ﷺ قال : قام أعرابي فبال في المسجد ، فتناوله الناس ، فقال

أبي داود)) : كتاب الصلاة - باب قدر القراءة في صلاة الظهر والعصر ١ : ٥٠٨ (٨٠٩) .

(١١١) ((عون المعبود)) ٣ : ١٨- ١٩ .

(١١٢) قال المباركفوري في ((تحفة الأحوذي)) ١٠ : ٣٠٥ : ((أحسبه : بكسر السين وفتحها ، أي : أظنّه)) .

(١١٣) البخاري : كتاب العلم - باب ليبلغ العلمَ الشاهدُ الغائبَ ١ : ٢٤٠ (١٠٥) ، ومسلم : كتاب القسامة - باب تغليظ تحريم الدماء والأعراض والأموال ٣ : ١٣٠٦ حديث ٢٩ (١٦٧٩) .

(١١٤) ((فتح الباري)) ١ : ٢٤٠ (١٠٥) .

(١١٥) البخاري : كتاب الحج - باب من بات بذي الحليفة حتى أصبح ٣ : ٤٧٦ (١٥٤٧) .

(١١٦) ((فتح الباري)) ٣ : ٤٧٧ (١٥٤٧) .

(١١٧) ((مغني اللبيب عن كتب الأعاريب)) ١ : ٦١ .

(١١٨) أما إذا لم يذكر في الكلام إلا طرف واحد وقع الشك فيه ، فإنه يستعمل له إحدى العبارتين المتقدمتين : (أو كما قال) أو (أحسبه قال كذا) .

ـهم النبيُّ ﷺ : ((دعوه ، وهَرِيقوا على بوله سَجْلاً من ماء - ((أو ذَنُوباً من ماء)) - فإنما بُعِثْتُم مُيسِّرين ، ولم تُبعَثوا مُعسِّرين))[١١٩] .

فقد أفاد الحافظ ابن حجر أن (أو) في الحديث بين معنيين : إما الشّك ، أو التخيير، ثم قوّى جانب الشّكّ لأمرين :

الأول : أن (السَّجْل) و (الذَّنوب) بمعنى واحد ، ويطلقان على الدلو الملأى بالماء، أو على الدلو الضخمة الواسعة .

الثاني : أن الحديث قد رواه أنس بن مالك ﷺ[١٢٠] ولم تختلف روايته في أنها ذنوب[١٢١] .

المبحث الخامس : أنواع الشكّ المروي

يتنوّع الشكُّ الذي أجاز المحدّثون روايته ونقله إلى نوعين ، ولكلِّ نوع منهما صوره وأمثلته ، كما سيظهر من خلال هذين المطلبين :

المطلب الأول : الشَّكُّ المؤثر

وأعني بالمؤثِّر هنا : الشكُّ الذي له أثر على معنى الحديث أو حكمه .

ويقع الشكُّ المؤثِّر في السند وفي المتن سواء ، كما سيظهر من خلال الفرعين التاليين :

الفرع الأول : الشكُّ المؤثر الواقع في السند، وصوره متعدِّدة ، منها

١- الشَّكُّ في سماع التلميذ من شيخه : كما في حديث مجاهد ، عن أبي ذر ﷺ قال : قال رسول الله ﷺ : ((لا صلاة بعد الصبح ولا بعد العصر إلا بمكة إلا بمكة إلا بمكة)) .

هذا الحديث أخرجه ابن خزيمة ، وقال : ((أنا أشُكُّ في سماع مجاهد من أبي ذر))[١٢٢] .

٢- الشَّكُّ في الراوي بين ثقة ومجروح: كما في حديث رَوْح بن جَناح ، عن عبد الملك بن حسين النخعي أنه أخبرهم عن قزَعة أو عن عطية العَوْفي، عن أبي سعيد الخدري أنه قال: أصبنا سبي أوطاس... الحديث أخرجه الخطيب[١٢٣] .

ثم قال: ((الحديث الذي ذكرناه سُمِّي فيه رجلان، أحدهما ثقة وهو قَزَعة ، والآخر ثابتُ الجرح وهو عطية، فقد ارتفعت الجهالة بعدالته ، وثبت العلم بجرحه ، فحاله لا يحتمل إلا الجرح ، وهو أسوأ حالاً ممن احتمل الجرحَ وغيرَه)) .

قلت : كما في الصورة المذكورة عقب هذه .

٣- الشَّكُّ في الراوي بين ثقة ومجهول : كقول

---

(١١٩) البخاري : كتاب الوضوء – باب صب الماء على البول في المسجد ١ : ٣٨٦ (٢٢٠) .

(١٢٠) حديث أنس : أخرجه البخاري : كتاب الوضوء – باب صب الماء على البول في المسجد ١ : ٣٨٧ (٢٢١)، ومسلم : كتاب الطهارة – باب وجوب غسل البول وغيره من النجاسات ... ١ : ٢٣٦ حديث ٩٩ (٢٨٤) .

(١٢١) ينظر ((فتح الباري)) ١ : ٣٨٧ (٢٢١) .

(١٢٢) ((صحيح ابن خزيمة)) ٤ : ٢٢٦ (٢٧٤٨) .

(١٢٣) ((الكفاية)) باب في الراوي يقول : حدثنا فلان أو فلان ، هل يصح الاحتجاج بحديثه ذلك ؟ ص ٣٧٧ .

الراوي : حدثنا شعبة أو غيره ؛ فإنَّ مثل هذا الشكّ يوهن الخبر ؛ إذ لا يعلم الغير من هو ، وحاله يحتمل الجرح وغيره .

٤- الشكُّ في وقف الحديث ورفعه . كما في حديث حماد بن زيد ، عن سنان بن ربيعة ، عن شهر ابن حوشب ، عن أبي أمامة ﷺ قال : توضَّأ النبيُّ ﷺ فغسل وجهه ثلاثاً ، ويديه ثلاثاً ، ومسح برأسه ، وقال : ((الأذنان من الرأس)) . أخرجه أبو داود والترمذي[١٢٤] وغيرهما .

قال حماد : ((لا أدري هو من قول النبي ﷺ أو من أبي أمامة)) ، يعني قصة الأذنين[١٢٥] .

وقال الدارقطني : ((حدثنا دَعْلَجٌ قال : سألت موسى ابن هارون عن هذا الحديث ، فقال : ليس بشيء ، فيه شهر ابن حوشب ، وشهر ضعيف ، والحديث في رفعه شكٌّ))[١٢٦] .

ومن أمثلته أيضاً : حديث علي ﷺ : ((ليس على البقر العوامل[١٢٧] صدقة)) أخرجه البيهقي[١٢٨] .

وقال : ((رفعه أبو بدر شجاع بن الوليد عن زهير من غير شَكٍّ ، ورواه النُّفَيلي عن زهير بالشَّكِّ فقال : قال زهير : أحسبه عن النبي ﷺ ، ورواه غيره عن أبي إسحاق موقوفاً)) .

الفرع الثاني : الشكُّ المؤثِّر الواقع في المتن ، ومن صوره :

١- الشَّكُّ بين لفظين مختلفين من حيث المعنى: مثاله : ما أخرجه البخاري قال : حدثنا أبو نعيم الفضل بن دُكين قال : حدثنا شيبان، عن يحيى، عن أبي سلمة ، عن أبي هريرة أنَّ خُزاعة قتلوا رجلاً من بني ليث عام فتح مكة بقتيلٍ منهم قتلوه ، فأُخبر بذلك النبيُّ ﷺ ، فركب راحلتَه فخطب ، فقال: ((إن الله حبس عن مكة القتلَ - أو : ((الفيل)) شكَّ أبو عبد الله - وسلَّط عليهم رسولَ الله ﷺ والمؤمنين ...)) الحديث[١٢٩] .

وجاء في رواية أبي ذر الهَرَوي والأَصِيلي وابنِ عساكر وأبي الوقت من الصحيح ، بدل جملة : (شكَّ أبو عبد الله) ما نصُّه : ((قال أبو عبد الله :

---

(١٢٤) أبو داود : كتاب الطهارة - باب صفة وضوء النبي ﷺ ١ : ٩٣ (١٣٤) ، والترمذي : أبواب الطهارة - باب ما جاء أن الأذنين من الرأس ١ : ٥٣ (٣٧) ، وقال : ((هذا حديث حسن ، ليس إسناده بذاك القائم)) .

(١٢٥) التفسير من أبي داود ، وقد رواه أيضاً عن سليمان بن حرب قال : حدثنا حماد ، وجزم سليمان بن حرب في روايته أن قصة الأذنين من قول أبي أمامة ﷺ ، وسليمان بن حرب ثقة حافظ . ((سنن الدارقطني)) ١ : ١٨٣.

(١٢٦) ((سنن الدارقطني)) ١ : ١٨٣ (٣٦٢) .

(١٢٧) قال ابن الأثير في ((النهاية)) ٣ : ٣٠١ : ((العوامل من البقر : جمع عاملة ، وهي التي يُستقَى عليها ويحرث وتستعمل في الأشغال ، وهذا الحكم مطَّرِد في الإبل)) .

(١٢٨) ((السنن الكبرى)) ٤ : ١٩٥ .

(١٢٩) البخاري : كتاب العلم - باب كتابة العلم ١ : ٢٤٨ (١١٢) .

كذا قال أبو نعيم : واجعلوا على الشَّكِّ (الفيل أو القتل)، وغيرُه يقول : (الفيل)))[١٣٠] .

قلت : لما كان الشَّكُّ في هذا الحديث بين كلمتين متغايرتين ، حرص الإمامُ البخاريُّ رحمه الله على التنبيه عليه ، ونصَّ على الشّاكِّ بقوله : ((كذا قال أبو نعيم)) يريد شيخه الفضل بن دكين ، وبيَّن أنَّ غير أبي نعيم لم يشُكّ ، وإنما جزم بأنه : (الفيل) .

وممن رواه جزماً بدون شك : عُبيد الله بن موسى ، يرويه عن شيبان أيضاً ، وحديثه أخرجه مسلم[١٣١] ، وأورده البخاري[١٣٢] متابعة .

ومنهم أيضاً : الأوزاعي ، يرويه عن يحيى ، به ، وحديثه عند مسلم[١٣٣] كذلك .

ومن أمثلته أيضاً : ما جاء في حديث أم زرع في الصحيحين وغيرهما : ((قالت السابعة : زوجي عاياء أو غياياء ...)) الحديث ، عن عائشة رضي الله عنها[١٣٤] .

(١٣٠) ((صحيح البخاري)) الطبعة السلطانية ١ : ٣٤ .

(١٣١) مسلم : كتاب الحج – باب تحريم مكة وصيدها ... ٢ : ٩٨٩ حديث ٤٤٨ (١٣٥٥) .

(١٣٢) البخاري : كتاب الديات – باب من قتل له قتيل فهو بخير النظرين ١٢ ٢١٤ بعد (٦٨٨٠) .

(١٣٣) مسلم : كتاب الحج – باب تحريم مكة وصيدها ... ٢ : ٩٨٨ حديث ٤٤٧ (١٣٥٥) .

(١٣٤) البخاري : كتاب النكاح – باب حسن المعاشرة مع الأهل ٩ : ١٦٤ (٥١٨٩) ، ومسلم : كتاب فضائل الصحابة – باب ذكر حديث أم زرع ٤ : ١٨٩٨ حديث ٩٢ (٢٤٤٨) .

وأخرجه أبو يعلى كذلك ، وصرَّح بأنَّ الشكَّ من عيسى بن يونس راويه[١٣٥] .

قال ابن الأثير : ((العياياء : العِنِّين الذي تُعْيِيه مباضعة النساء)) ، و ((الغياياء : أي : كأنه في غيايةٍ أبداً ، وظلمةٍ لا يهتدي إلى مسلك ينفذ فيه ، ويجوز أن تكون قد وصفته بثقل الروح ، وأنه كالظِّلِّ المتكاثف المظلم الذي لا إشراق فيه))[١٣٦] .

٢- الشَّكُّ في ذكر بعض الأسماء المذكورة في المتن: مثاله : ما أخرجه مسلم وغيره من طريق شعبة قال : سمعت أبا إسحاق يحدث عن عمرو بن ميمون ، عن عبد الله ﷺ قال : بينما رسول الله ﷺ ساجد وحوله ناسٌ من قريش ، إذ جاء عقبة بنُ أبي مُعَيط بسَلا جَزور ... الحديث ، وفيه : قال ﷺ : ((اللهم عليك الملأ من قريش : أبا جهل بنَ هشام ، وعتبةَ بنَ ربيعة ، وعقبةَ بنَ أبي مُعَيط ، وشيبةَ ابنَ ربيعة ، وأميةَ بنَ خلف أو : أُبَيَّ بنَ خلف – شعبةُ الشّاكُّ –))[١٣٧] .

قلت : الشّكُّ في تعيين من وقع عليه دعاء النبي ﷺ من الشكِّ المؤثّر من حيث المعنى كما لا يخفى ،

(١٣٥) ((مسند أبي يعلى)) ٨ : ١٥٥ (٤٧٠١) .

(١٣٦) ((النهاية)) ٣ : ٣٣٤ ، ٤٠٤ .

(١٣٧) مسلم : كتاب الجهاد والسير – باب ما لقي النبي ﷺ من أذى المشركين والمنافقين ٣ : ١٤١٩ حديث ١٠٨ (١٧٩٤) .

على أن غير شعبة لم يشك أنه (أمية بن خلف)[١٣٨] .

٣- الشكُّ في ثبوت جملة في المتن : ومثاله :

ما أخرجه البيهقي من طريق منصور ، عن طلحة بن مصرِّف ، عن عبد الرحمن بن عوسجة ، عن البراء ابن عازب ﷺ قال : كان رسول الله ﷺ يقول : ((إن الله وملائكته يصلون على الصف الأول)) قال : وحسبت أنه قال : ((وزينوا القرآن بأصواتكم))[١٣٩] .

قال البيهقي : ((عبد الرحمن بن عوسجة كان يشُكُّ في هذه اللفظة ، وقال في رواية شعبة عن طلحة بن مصرِّف عنه : كنت نسيت هذه الكلمة حتى ذكّرنيها الضّحّاك بن مُزاحِم))[١٤٠] .

٤- الشكُّ الذي يترتَّب عليه اختلاف في الحكم الشرعي: ومثاله : ما أخرجه الشيخان من طريق داود بن حُصين ، عن أبي سفيان مولى بن أبي أحمد ، عن أبي هريرة ﷺ قال : رخَّص النبيُّ ﷺ في بيع العرايا بخرصها من التمر[١٤١] فيما دون خمسة أوسق ، أو في خمسة أوسق[١٤٢] شكَّ داود في ذلك[١٤٣] .

وعند مسلم : يشُكُّ داود قال : ((خمسة ، أو : دون خمسة)) .

قال ابن حجر : ((واختلفوا في جواز الخمسةِ لأجل الشكِّ المذكور ، والخلاف عند المالكية والشافعية ، والراجح عند المالكية الجواز في الخمسة فما دونها ، وعند الشافعية الجواز فيما دون الخمسة ، ولا يجوز في الخمسة ،

---

(١٣٨) ينظر : البخاري ١ : ٤١٦ (٢٤٠) ، ومسلم ٣ : ١٤١٨ حديث ١٠٧ (١٧٩٤) .

(١٣٩) ((السنن الكبرى)) ١٠ : ٣٨٧- ٣٨٨ (٢١٠٤٥).

(١٤٠) أخرجه النسائي في ((المجتبى)) : كتاب الافتتاح – باب تزيين القرآن بالصوت ٢ : ١٨٠ (١٠١٦) ، وقد أخرج الجملة المذكورة من غير شك : أبو داود : كتاب الصلاة – باب استحباب الترتيل في القراءة ٢ : ١٥٥ (١٤٦٨) ، والنسائي : كتاب الافتتاح – باب تزيين القرآن بالصوت ٢ : ١٧٩ (١٠١٥) ، وابن ماجه : كتاب إقامة الصلاة – باب في حسن الصوت بالقرآن ١ : ٤٢٦ (١٣٤٢) جميعهم من طريق طلحة ابن مصرف ، به .

(١٤١) العرايا : جمع عرية ، وهي : عطية ثمر النخل دون الرقبة ، كان أهل النخل يتطوّعون بذلك على من لا ثمر له ... يقال : عَرى النخلَ – بفتح العين والراء بالتعدية – يَعروها ، إذا أفردها عن غيرها ، بأن أعطاها لآخر على سبيل المنحة ؛ يأكل ثمرها ، وتبقى رقبتها لمعطيها ، ثم إن الواهب قد يتأذّى بدخول الموهوبة له وخروجه ؛ لذا رخَّص النبيُّ ﷺ للواهب أن يشتري رطبها من الموهوبة له بتمر يابس ((فتح الباري)) ٤ : ٤٥٦- ٤٥٧ بتصرف.

(١٤٢) (أوسق) جمع : وَسْق ، وهو ستون صاعاً ، والخمسة أوسق نصاب الزكاة : ٣٠٠ صاعاً ، وهي تساوي في المكاييل المعروفة اليوم (٦٥٣) كيلو جراماً على رأي الجمهور . ((الفقه الإسلامي وأدلته)) للدكتور وهبة الزحيلي ١ : ٧٦ .

(١٤٣) البخاري : كتاب الشرب والمساقاة – باب الرجل يكون له ممر أو شرب في حائط أو في نخل ... ٥ : ٦١ (٢٣٨٢) ، ومسلم : كتاب البيوع – باب تحريم بيع الرطب بالتمر إلا في العرايا ٣ : ١١٧١ حديث ٧١ (١٥٤١) .

وهو قول الحنابلة وأهل الظاهر ...))[١٤٤].

المطلب الثاني : الشكُّ غير المؤثّر ، ويقع في السند والمتن أيضاً ، كما سيظهر من الفرعين الآتيين :

الفرع الأول : الشكُّ الواقع في السند وهو غير مؤثر ، ومن صوره :

١- الشكُّ في عين الصحابي . ومثاله : ما أخرجه مسلم من طريق الأعمش ، عن أبي صالح ، عن أبي هريرة . أو : عن أبي سعيد – شكَّ الأعمش – قال : لما كان غزوة تبوك أصاب الناس مجاعةٌ ...الحديث[١٤٥] .

قال ابن الصلاح : ((وأما شكُّ الأعمش فهو غير قادح في متن الحديث ؛ فإنه شكٌّ في عين الصحابي الراوي له ، وذلك غير قادح ؛ لأن الصحابة ﷺ كلَّهم عدول))[١٤٦] .

٢- الشَّكُّ في جعل الحديث من رواية صحابيين معاً عن النبي ﷺ ، أو من رواية صحابي ، عن صحابي ، عن النبي ﷺ . مثاله : ما أخرجه البيهقي بسنده إلى الشافعي قال : أخبرنا مالك ، عن ابن شهاب ، عن أبي أُمامة بن سهل بن حُنيف ، عن ابن عباس رضي الله عنهما .

قال الشافعي : أشُكُّ قال مالك : عن ابن عباس عن خالد بن الوليد ، أو عن ابن عباس وخالد ابن الوليد ﷺ أنهما دخلا مع النبي ﷺ بيت ميمونة ، فأُتِي بضبٍّ محنوذ ... الحديث[١٤٧] .

ورواه القعنبيُّ عن مالك فقال : عن عبد الله ابن عباس ، عن خالد بن الوليد ، بدون شك . أخرجه البخاري[١٤٨] .

٣- الشَّكُّ في سماع الحديث في راويين ثقتين . ومثاله : ما أخرجه الخطيب من طريق أبي عبد الله البوشَنْجي قال : حدثنا أبو صالح الفراء محبوبُ بن موسى ، قال : أخبرنا أبو إسحاق الفَزاري ، قال : حدثنا شعبة ، عن سلمة بن كُهَيل ، عن أبي الزَّعْراء أو عن زيد بن وهب ، أن سُويد بن غَفَلة الجُعْفي دخل على عليّ بن أبي طالب ﷺ في إمارته ... الحديث[١٤٩].

ثم نقل الخطيب عن أبي عبد الله البوشنجي قوله : ((هذا الحديث الذي سُقْناه ورَوَيْناه من الأخبار الثابتة ؛ لأمانةِ حُمّاله ، وثقةِ رجاله ، وإتقانِ آثريه ... وليس مما يدخل إسناده وهن ولا ضعف لقول الراوي : عن أبي الزعراء ، أو عن زيد بن وهب ؛ لما لعله توهَّمه شكاً فيه .

---

(١٤٤) ((فتح الباري)) ٤ : ٤٥٤ (٢١٩٠) .

(١٤٥) مسلم : كتاب الإيمان – باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة قطعاً ١ : ٥٦ ح ٤٥ (٢٧) .

(١٤٦) نقلاً عن ((شرح صحيح مسلم)) للنووي ١ : ٢٢٢.

(١٤٧) « السنن الكبرى » ٩ : ٥٤٢ (١٩٤١٢) .

(١٤٨) البخاري : كتاب الذبائح والصيد – باب الضب ٩ : ٥٨٠ (٥٥٣٧) .

(١٤٩) ((الكفاية)) باب في الراوي يقول : حدثنا فلان أو فلان ، هل يصح الاحتجاج بحديثه ذلك ؟ ص ٣٧٦ .

ولـيس مثـلُ هـذا الـشك يـوهن الخـبر ، ولا يضعف به الأثر ؛ لأنه حكاه عن أحد الرجلين ، وكلٌّ منهما ثقة مأمون ، وبالعلم مشهور))[١٥٠] .

٤- الشَّكُّ في اسم الـراوي بـسبب تعـدُّد الأقوال فيه ومثاله : ما أخرجه الدارقطني من طريق شعبة ، عن غالبٍ التمّار ، حدثنا شيخٌ مِنّا يُقال له : مسروق بن أوس ل ، أنه سمع أبا موسى قال : قال رسول الله ﷺ : ((الأصابع سواء)) قال شعبة : قلت : عشراً عشراً ؟ قال : نعم .

قال : ((وكذلك رواه أبو نعيم ، وعفان بن مسلم ، وغيرهم .

ورواه وكيع ، ووهب بن جرير ، وأبو النضر ، عن شعبة أنه شكَّ في (مسروق بن أوس) أو : (أوس بن مسروق))[١٥١] .

وفي اسم هذا الراوي قول ثالث ، هو : مسروق ابن أوس بن مسروق ، ذكره المزي[١٥٢] .

الفرع الثاني : الشكُّ الواقع في المتن وهو غير مؤثّر ، ومن صوره :

١- الشَّكُّ في ضبط اسم ورد ذكره في المتن : مثاله : حديث عِتْبان بن مالك رضي الله عنه الذي كان يؤمُّ قومه بني سالم ، وذكر في أثناء الحديث صحابياً اسمه مالك ، شكَّ الرواة في اسم أبيه على أوجه : فرواه عُقَيل ومع مر عن الزهري هكذا : ((فقال رجل : أين مالك بنُ الدُّخَيْشِن أو ابنُ الدُّخْشُن؟))[١٥٣] .

ورواه يونس عنه بلفظ : ((فقال قائل منهم : أين مالك بن الدُّخْشُن ؟))[١٥٤] .

ورواه إبراهيم بن سعد عنه ، فقال : ((الدخشم)) بالميم ، بدون شك[١٥٥] .

واختلف فيه على معمر أيضاً : فرواه عبد الرزاق عنه بالشك[١٥٦] .

ورواه عبد الله بن المبارك عنه ((الدخشن)) بالنون[١٥٧] .

ورواه ثابت والنضر بن أنس ، عن أنس ، عن عتبان ، فقال : ((الدخشم)) بالميم[١٥٨] ، وصوّبه

---

(١٥٠) المرجع السابق .

(١٥١) ((سنن الدارقطني)) ٤ : ٢٩٤- ٢٩٥ (٣٤٨٥) .

(١٥٢) ((تهذيب الكمال)) ٢٧ : ٤٥٧ (٥٩٠٣) .

(١٥٣) رواية عُقيل عند البخاري : كتاب الصلاة – باب المساجد في البيوت ١ : ٦١٨ (٤٢٥) ، ورواية معمر عند مسلم : كتاب المساجد ومواضع الصلاة – باب الرخصة في التخلف عن الجماعة بعذر ١ : ٤٥٦ حديث ٢٦٤ (٣٣) .

(١٥٤) مسلم : الكتاب والباب المذكورين ١ : ٤٥٥ حديث ٢٦٣ (٣٣) .

(١٥٥) الطيالسي ٢ : ٥٦٧ (١٣٣٧) .

(١٥٦) مسلم : الكتاب والباب المذكورين ١ : ٤٥٦ حديث ٢٦٤ (٣٣) .

(١٥٧) البخاري : كتاب استتابة المرتدين – باب ما جاء في المتأولين ١٢ : ٣١٧ (٦٩٣٨) .

(١٥٨) رواية ثابت : أخرجها مسلم : كتاب الإيمان – باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة قطعاً=

أحمد بن صالح[١٥٩] .

٢- الشَّكُّ بين لفظين متقاربين في المعنى :

مثاله : ما أخرجه عبد بن حميد من طريق محمد بن جُحادة قال : أخبرني رجل يقال له : أبان ، عن أُبيّ بن كعب أنه علّم رجلاً سورة من القرآن ، فأهدى إليه ثوباً ، أو قال : خميصة ، قال : فذكر ذلك للنبيِّ ﷺ فقال : ((لو أنك أخذتَه – أو قال : ((إن أخذتَه)) شكَّ محمد – أُلْبِسْتَ ثوباً من النار))[١٦٠] .

٣- الشَّكُّ في ثبوت زيادة يسيرة لا يترتَّب عليها أثر : كزيادة كلمة ، ومثاله : ما أخرجه ابن خزيمة من طريق هشام بن سعد[١٦١] ، عن نافع[١٦٢] ، عن ابن عمر قال : سألت بلالاً أين صلّى رسول الله ﷺ؟ فقال : في مقدَّم البيت ، بينه وبين الحائط ثلاثة أذرع ، أو : قدر ثلاثة أذرع . شكَّ أبو عامر[١٦٣] .

أو زيادة حرف ، ومثاله : ما أخرجه عبد بن حميد من طريق يزيد بن هارون ، عن حماد بن سلمة ، عن أبي جعفر الخطمي ، عن عمارة بن خزيمة بن ثابت ، عن أبيه : أن خزيمة رأى في المنام كأنه يسجد على جبين رسول الله ، و (أبو عامر) كذا في المطبوع ، وليس في رجال السند من كنيته تلك ، وأظنه تحريفاً عن (أبو عباد) كنية (هشام بن سعد) ، والله أعلم .

ﷺ ، قال : فذكر ذلك للنبي ﷺ ، قال : ((إن الروح لتلقى الروح)) أو : ((إن الروح تلقى الروح)) - شكَّ يزيد - فأقنع رسول الله ﷺ وأمره ، فسجد من خلفه على جبين رسول الله ﷺ[١٦٤] .

ومثله : ما أخرجه أحمد وعبد بن حميد من طريق زهير ، حدثنا إسحاق ، عن مجاهد ، عن ابن

= ١ : ٦١ حديث ٥٤ (٣٣) ، ورواية النضر عند الطبراني، نقلاً عن ((فتح الباري)) ١ : ٦٢١ .

(١٥٩) نقله الطبراني عنه ، كما في ((الفتح)) ١ : ٦٢١ .

(١٦٠) ((المنتخب من مسند عبد بن حميد)) ص ٩١ (١٧٥). قال ابن أبي حاتم في ((الجرح والتعديل)) ٢ : ٢٩٦ (١٠٨٨) : ((أبان روى عن أبي بن كعب : مرسل ، روى عنه محمد بن جحادة ، سمعت أبي يقول ذلك)) قلت : وللحديث طريق أخرى عند ابن ماجه ٢ : ٧٣٠ (٢١٥٨) وهي ضعيفة ، قال ابن القطان : ((حديث أبيّ هذا روي من طرق ، وليس فيها شيء يلتفت إليه)) . ((نصب الراية)) ٤ : ١٣٧- ١٣٨ .

(١٦١) تحرف في المطبوع إلى (هشام بن سعيد) ، وهو : هشام بن سعد المدني، أبو عبّاد ، ويقال : أبو سعيد ، القرشي ، يروي عن نافع ، ويروي عنه وكيع ، قال ابن حجر : صدوق له أوهام ، ورمي بالتشيع. ((تهذيب الكمال)) ٣٠: ٢٠٤ (٦٥٧٧) ، و ((التقريب)) (٧٢٩٤).

(١٦٢) في المطبوع : (نافح) ، وهو تحريف ظاهر .

(١٦٣) ((صحيح ابن خزيمة)) ٤ : ٣٣٢ (٣٠١١).

(١٦٤) ((المنتخب من مسند عبد بن حميد)) ص ١٠٢ (٢١٦) ، والحديث أخرجه أحمد ٥ : ٢١٤ ، والنسائي في ((الكبرى)) ٤ : ٣٨٤ (٧٦٣١) من طريق عفان ، عن حماد ، بلفظ ((لتلقى)) بدون شك ، وإسناده حسن لحال أبي جعفر الخطمي .

عمر قال : كنت جالساً عند النبي ﷺ فسمعته يقول : ((أستغفر الله)) مئة مرة ((اللهم اغفر لي ، وارحمني ، وتُبْ عليَّ ، إنك أنت التّواب الغفور)) أو : ((إنك تواب غفور)) [١٦٥] .

جاء في رواية عبد بن حميد : الشكُّ من زهير.

٤- الشَّكُّ في التقديم والتأخير : مثاله : ما أخرجه أبو داود قال : حدثنا هناد بن السري ، حدثنا أبو الأحوص ، عن عاصم – يعني ابن كُليب – عن أبيه ، عن رجل من الأنصار قال : خرجنا مع رسول الله ﷺ في سفر ... الحديث ، وفيه : ثم قال ﷺ : ((إن النُّهْبة ليس بأحلّ من الميتة)) أو ((إن الميتة ليست بأحلّ من النُّهْبة)) الشَّكُّ من هناد[١٦٦] .

٥- الشَّكُّ بين لفظين هما وجهان لشيء واحد: مثاله : ما أخرجه ابن حبان من طريق أحمد بن حنبل قال : حدثنا وهب بن جرير ، قال : حدثنا أبي ، قال: سمعت حميداً يحدّث عن أنس بن مالك ﷺ ، أن النبيَّ ﷺ كان يأكل الطِّبِّيخ – أو : البطِّيخَ – بالرُّطَب . الشَّكُّ من أحمد[١٦٧] .

قال الفيروز ابادي : ((الطبيخ – كسِكّين – : البطِّيخ)) [١٦٨] .

ومثله : ما أخرجه ابن حبان أيضاً من طريق يحيى بن سعيد القطان ، حدثنا عبيد الله ابن عمر بن حفص العُمري ، أخبرني نافع ، عن عبد الله بن عمر أن رجلاً نادى النبيَّ ﷺ فقال : من أين تأمرنا أن نُهِلَّ ؟ فقال ﷺ : ((يُهِلُّ أهل المدينة من ذي الحُلَيفة...)) الحديث ، وفيه : قال عبد الله بن عمر : ويزعمون أنه قال : ((ويُهِلُّ أهل اليمن من يَلَمْلَمَ)) أو : ((أَلَمْلَمَ)) شكَّ يحيى[١٦٩] .

قال ياقوت : ((ألملم – بفتح أوله وثانيه – ويقال : يلملم ، والروايتان جيدتان صحيحتان مستعملتان)) [١٧٠].

الخاتمة

وتشتمل على أهم نتائج البحث ، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

١- يقع الشكُّ من الرواة كما يقع من غيرهم ، وهم متفاوتون فيه قلة وكثرة .

٢- دوافع الشك مختلفة باختلاف حال

---

(١٦٥) ((مسند أحمد)) ٢ : ٦٧ ، و ((المنتخب من مسند عبد بن حميد)) ص ٢٥٥- ٢٥٦ (٨٠٢) ، وإسناده صحيح.

(١٦٦) ((سنن أبي داود)) : كتاب الجهاد – باب في النهي عن النهبى ... ٣ : ١٥١ (٢٧٠٥) ، وإسناده صحيح .

(١٦٧) ((الإحسان)) ١٢ : ٥٣ (٥٢٤٨) ، وإسناده صحيح ، والحديث في ((مسند أحمد)) ٣ : ١٤٢ ، ١٤٣ بلفظ : (يجمع بين الرطب والخِرْبِز) .

(١٦٨) ((القاموس المحيط)) مادة (ط ب خ) ص ٣٢٧ .

(١٦٩) ((الإحسان)) ٩ : ٧٦ (٣٧٦١) ، والحديث في الصحيحين من طرق أخرى ، البخاري : كتاب العلم – باب ذكر العلم والفتيا في المسجد ١ : ٢٧٨ (١٣٣) ، ومسلم : كتاب الحج – باب مواقيت الحج والعمرة ٢ : ٨٣٩ (١١٨٢).

(١٧٠) ((معجم البلدان)) ١ : ٢٤٦ .

الراوي ودرجته في الضبط .

٣- لمعرفة مصدر الشك في الرواية فوائد تعود على الرواية والراوي ؛ لذا استخدم العلماء لمعرفة ذلك طرقاً ، ذكرت أبرزها وهي أربع طرق .

٤- حرص العلماء على إنهاء الشك في الرواية مستخدمين لذلك عدة وسائل ، ذكرت ثلاث وسائل من أهمها .

٥- ينقسم الشكُّ في الرواية إلى قسمين رئيسين ، الأول : الشك في أصل السماع ، وله حالتان ، والثاني : الشك في بعض السماع ، وله حالة واحدة ، ولكل حالة مما تقدم حكم خاص من حيث الرواية .

٦- استعمل المحدثون للتنبيه على الشك عدة ألفاظ ، ذكرتها ومثّلت لها ، وهذه الألفاظ تعبر عن أمانة المحدثين ودقّتهم في النقل .

٧- يتنوّع الشكُّ الذي تجوز روايته إلى : شكٌّ مؤثر ، وشك غير مؤثِّر ، وكلٌّ منهما يقع في السند وفي المتن .

المصادر والمراجع

ابن الصلاح ، عثمان بن عبد الرحمن الشهرزوري . *مقدمة علوم الحديث . المطبوعة مع (التقييد والإيضاح)* ، طبعة الشيخ محمد راغب الطباخ. بيروت : دار الحديث ، الثانية ١٤٠٥هـ .

ابن حميد ، أبو محمد عبد بن حميد . *المنتخب من مسند عبد بن حميد . تحقيق صبحي السامرائي ومحمود الصعيدي* . بيروت : عالم الكتب ، الأولى ١٤٠٨ هـ .

ابن خزيمة ، محمد بن إسحاق أبو بكر . *صحيح ابن خزيمة ، تحقيق د . محمد مصطفى الأعظمي* . بيروت : المكتب الإسلامي ، الثانية ١٤١٢ هـ .

ابن شداد ، عنترة . *ديوان عنترة* . بيروت : دار بيروت للطباعة والنشر ، ١٣٩٨ هـ .

ابن عبد البر ، يوسف بن عبد الله النمري . *التمهيد ، تحقيق مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبد الكبير البكري*. المغرب : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، ١٣٨٧ هـ .

ابن منظور الإفريقي ، محمد بن مكرم . *لسان العرب* . بيروت : دار صادر ، الأولى ١٤١٠ هـ .

ابن هشام ، أبو محمد عبد الله بن هشام . *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد*. القاهرة : دار إحياء التراث العربي هـ.

أبو زرعة الدمشقي ، عبد الرحمن بن عمرو . *تاريخ أبي زرعة الدمشقي . تحقيق شكر الله بن نعمة الله القوجاني* . دمشق : مطبوعات مجمع اللغة العربية هـ .

الآجري ، أبو عبيد . *سؤالات أبي عبيد الآجري لأبي داود السجستاني ، تحقيق عبد العليم عبد العظيم البستوي* . مكة المكرمة : مكتبة دار

الاستقامة ، وبيروت : مؤسسة الريان ، الأولى ١٤١٨ هـ .

الأصبحي ، مالك بن أنس . *الموطأ* ، *طبعة محمد فؤاد عبد الباقي* . القاهرة : دار إحياء التراث العربي.

الأصفهاني ، الراغب . *مفردات ألفاظ القرآن* . *تحقيق صفوان عدنان داوودي* . دمشق : دار القلم . وبيروت : الدار الشامية ، الأولى ١٤١٢ هـ .

البخاري ، محمد بن إسماعيل . *الأدب المفرد المطبوع مع شرحه (فضل الله الصمد) طبعة محب الدين الخطيب* . القاهرة : المكتبة السلفية ، الثالثة ١٤٠٧ هـ .

التاريخ الكبير . بيروت : مصورة مؤسسة الكتب الثقافية .

الجامع الصحيح ، *المطبوع مع شرحه فتح الباري لابن حجر* ، *طبعة قصي محب الدين الخطيب* . القاهرة : دار الريان ، ١٤٠٧ هـ .

الجامع الصحيح ، *طبعة د . محمد زهير بن ناصر الناصر* . بيروت : مصورة دار طوق النجاة للطبعة السلطانية ، الأولى ١٤٢٢ هـ .

البيهقي ، أحمد بن الحسين أبو بكر . *السنن الكبرى* ، *تحقيق محمد عبد القادر عطا* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الأولى ١٤١٤هـ .

الترمذي ، محمد بن عيسى بن سَوْرة . *الجامع الصحيح* ، وهو *سنن الترمذي* ، *تحقيق أحمد شاكر وآخرين* . بيروت : مصورة دار إحياء التراث العربي .

الجرجاني ، علي بن محمد بن علي . *كتاب التعريفات* ، *تحقيق إبراهيم الأبياري* . بيروت : دار الكتاب العربي ، الثانية ١٤١٣ هـ .

الجزري ، المبارك بن محمد ابن الأثير . *النهاية في غريب الحديث والأثر* ، *تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي* . بيروت : مصورة دار الكتب العلمية عن طبعة عيسى البابي الحلبي ١٣٨٣ هـ .

الجوهري ، إسماعيل بن حماد . *الصحاح* ، *تحقيق أحمد عبد الغفور عطار* . بيروت : دار العلم للملايين ، الثانية ١٣٩٩.

الحاكم النيسابوري ، محمد بن عبد الله . *المستدرك على الصحيحين* ، *تحقيق مصطفى عبد القادر عطا* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الأولى ١٤١١ هـ .

الحموي ، ياقوت . *معجم البلدان* . بيروت : دار صادر .

الخطيب ، أحمد بن علي البغدادي . *الكفاية في علم الرواية* . المدينة المنورة : المكتبة العلمية عن طبعة حيدر آباد الدكن ١٣٥٧ هـ .

الدارقطني ، علي بن عمر . *سنن الدارقطني* ، *تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الأولى ١٤٢٤ هـ .

الذهبي ، محمد بن أحمد بن عثمان . *تذكرة الحفاظ* . *تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلّمي* . بيروت : مصورة دار إحياء التراث العربي .

سير أعلام النبلاء . *تحقيق شعيب الأرنؤوط* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، السابعة ١٤١٠ هـ .

الرازي ، عبد الرحمن بن أبي حاتم . *الجرح والتعديل* ، *تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي* . بيروت : مصورة دار الكتب العلمية عن طبعة حيد آباد ١٣٧١ هـ .

الزحيلي ، الدكتور وهبة . *الفقه الإسلامي وأدلته* . دمشق : دار الفكر ، الثانية ١٤٠٥ هـ .

الزمخشري ، محمود بن عمر . *أساس البلاغة* . *تحقيق عبد الرحيم محمود* . بيروت : دار المعرفة ، ١٣٩٩ هـ .

الزيلعي ، عبد الله بن يوسف . *نصب الراية لأحاديث الهداية* . *طبعة محمد عوامة* . جدة : دار القبلة . ودمشق : المنار للنشر والتوزيع ، الأولى ١٤١٨ هـ .

السجستاني ، سليمان بن الأشعث أبو داود . *سنن أبي داود* . *طبعة عزت عبيد الدعاس* . حمص : دار الحديث ، الأولى ١٣٨٨ هـ .

السمعاني ، عبد الكريم بن محمد ، أبو سعد . *الأنساب* ، *تقديم وتعليق عبد الله عمر البارودي* . بيروت : دار الجنان ، الأولى ١٤٠٨ هـ .

الشيباني ، أحمد بن محمد بن حنبل . *المسند* . القاهرة : مصورة مؤسسة قرطبة للطبعة الميمنية .

الطيالسي ، سليمان بن داود بن الجارود . *مسند الطيالسي* . *تحقيق د . محمد بن عبد المحسن التركي* . الجيزة : دار هجر ، الأولى ١٤١٩ هـ.

العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر . *الإصابة في تمييز الصحابة* . بيروت : مؤسسة التاريخ العربي ودار إحياء التراث العربي .

تقريب التهذيب . *تحقيق محمد عوامة* . حلب : دار الرشيد ، السادسة١٤١٢ هـ .

تهذيب التهذيب . بيروت : دار صادر ، الأولى .

فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، *طبعة قصي محب الدين الخطيب* . القاهرة : دار الريان ، الأولى ١٤٠٧ هـ .

العظيم أبادي ، أبو الطيب محمد شمس الحق . *عون المعبود شرح سنن أبي داود* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الثانية ١٤١٥ هـ .

الفارسي ، علي بن بلْبان . *الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان* . *تحقيق شعيب الأرنؤوط* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الأولى ١٤٠٧ هـ .

الفيروزابادي ، محمد بن يعقوب مجد الدين . *القاموس المحيط* ، *تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الثانية ١٤٠٧ هـ .

القزويني ، محمد بن يزيد ، ابن ماجه . *سنن ابن ماجه* . *طبعة محمد فؤاد عبد الباقي* . القاهرة :

مصورة دار الحديث .

الكفوي ، أيوب بن موسى الحسيني . *الكليات* . *تحقيق د . عدنان درويش . ومحمد المصري* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الأولى ١٤١٢ هـ .

المباركفوري ، محمد بن عبد الرحمن بن عبد الرحيم . *تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الأولى ١٤١٠ هـ .

المرزباني ، محمد بن عمران . *معجم الشعراء* . *طبعة أ د . ف . كرنكو* . بيروت : دار الجيل ، الأولى ١٤١١ هـ .

المزي ، يوسف بن عبد الرحمن ، أبو الحجاج . *تهذيب الكمال في أسماء الرجال* . *تحقيق الدكتور بشار معروف عواد* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الرابعة ١٤٠٦ هـ .

الموصلي ، أبو يعلى أحمد بن علي بن المثنى . *مسند أبي يعلى* . *تحقيق حسين سليم أسد* . دمشق : دار الثقافة العربية ، الأولى ١٤١٢ هـ .

النسائي ، أحمد بن شعيب . *السنن الكبرى* . *تحقيق د . عبد الغفار سليمان البنداري ، وسيد كسروي حسن* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الأولى ١٤١١ هـ .

سنن النسائي (المجتبى) المطبوع بشرح السيوطي وحاشية السندي . عناية عبد الفتاح أبو غدة . حلب : مكتب المطبوعات الإسلامية ، الأولى ١٤٠٦ هـ .

النووي ، أبو زكريا يحيى بن شرف . *شرح صحيح مسلم* (القاهرة : الطبعة المصرية ، الثالثة) ٣ : ١٤٤ .

النيسابوري ، مسلم بن الحجاج . *الجامع الصحيح* . *طبعة محمد فؤاد عبد الباقي* . بيروت : مصورة دار إحياء التراث العربي .

الجامع الصحيح . *الطبعة العثمانية* . بيروت : مصورة دار الفكر .

المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية .

الموسوعة الفقهية . الكويت : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، الثالثة ١٤٠٥هـ .

The Suspicion in "Rewaeah" of Narrators

Hasan M. Abaji

Associate Professor. Dept. of Islamic Culture. College of Education
King Saud University. Riyadh. Saudi Arabia

(Received 27/4/1428H; accepted for publication 5/9/1428H.)

Abstracts. Summary of research : a suspicion in the "Rewaeah" is permissible, and the narrators are uneven in this, different motivations by different narrators cases, aim of this research was to the statement keen to know the source of suspicion and termination of the "Rewaeah", using a multiple ways and means, the most important ways was written in the research and I am represented of them, the research was showed a suspicion in "Rewaeah" sometimes be at the origin of listening, and sometimes in part of listening, and for these two sections cases and provisions, the research ends to a suspicion that approved by the narrators is vary to : affecting suspicion, and unaffecting suspicion, and for two types of suspicion them images and provis

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٣٧-٦٨٨، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس

أمحمد تيغزة

أستاذ، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٧/ ٤/ ١٤٢٨هـ؛ قبل للنشر في ٢٩/ ١٠/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. تستهدف الدراسة الحالية معالجة ثلاثة أسئلة أساسية: ١ـ ما هي البنية المنطقية التي ينطوي عليها معامل ألفا لكرونباخ، وما متضمناتها؟ ٢ـ ما هي نماذج القياس أو الحالات التي يؤدي فيها استعمال معامل ألفا إلى تقدير دقيق للثبات، وتلك التي يسفر استخدامه فيها عن تقدير متدن أو تضخيمي لمعامل الثبات الحقيقي؟ ٣ـ ما هي معاملات الاتساق البديلة التي تعطي تقديرا أدق لمعامل الثبات عندما لا تتوفر الافتراضات assumptions التي يتطلبها استعمال معامل ألفا في بيانات القياس؟

فيما يتعلق بالاجابة عن السؤال الأول، لقد اتضح أن تباين الدرجات الكلية للمقياس (بالمقارنة مع مجموع تباين الفقرات)، وطول الاختبار أو عدد الفقرات، يمارسان تأثيرا قويا في قيم معامل ألفا. ومن متضمنات ذلك أن العينة المستعملة ينبغي أن تكون غير متجانسة في السمة المقاسة، وأن معامل ألفا ليس مؤشرا نقيا لاتساق فقرات المقياس.

ولمعالجة السؤال الثاني، تم التطرق إلى أربعة نماذج للقياس وهي: ١ـ النموذج المتوازي The parallel model؛ ٢ـ نموذج "طاو"- المترادف أو المتكافىء The tau-equivalent model؛ ٣ـ نموذج "طاو" المترادف أو المتكافىء في الأساس The essentially tau-equivalent model؛ ٤ـ وأخيرا النموذج المتقارب The congeneric model.

إن الافتراضات التي يقوم عليها معامل ألفا هي ذاتها افتراضات نموذج القياس المترادف في الأساس. ولذلك يعطي معامل ألفا تقديرا دقيقا للثبات عندما تتوفر في بيانات القياس مسلمات هذا النموذج (وأيضا في ظل النموذج الأول والثاني السابقين). أما إذا انتهكت إحدى افتراضات نموذج "طاو" المترادف في الأساس أو بعضها، فإن استعمال معامل ألفا يسفر عن تقدير منخفض لمعامل الثبات الحقيقي، وعن تقدير متضخم للثبات عند غياب شرط استقلال الارتباطات بين درجات الخطأ. وبتعبير آخر، عندما تستجيب بيانات القياس للنموذج المتقارب الذي يبدو أكثر تحررا وواقعية في افتراضاته، فإن استعمال معامل ألفا يتمخض عن الحد الأدنى فقط لتقدير الثبات الحقيقي لدرجات للمقياس.

أما بخصوص الإجابة عن السؤال الثالث، فقد تم التطرق إلى بعض معاملات الاتساق الأخرى التي تعطي تقديرا أدق للثبات من معامل ألفا، عند توفر افتراضات النموذج المتقارب في بيانات القياس، أوعند غياب بعض مسلمات نموذج "طاو" المترادف في الأساس. وفي هذا السياق، تم التطرق باقتضاب إلى معامل ثيتا (Theta Coefficient (θ ، ومعامل أوميجا (Omega Coefficient (Ω ، ومعامل ثبات المفهوم (CR: Construct Reliability)، ومعامل أوميجا الموزونة Weighted Omega: Ω_w ؛ كما تم توضيح كيفية حساب معامل ألفا، ومعامل ثبات المفهوم، ومعامل أوميجا الموزونة بتوظيف بيانات مثال واقعي.

وفي الخاتمة، تم التطرق إلى الاستنتاجات الختامية، كما تم اقتراح جملة من التوصيات.

المقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

إن الخوض في دراسة معامل ألفا لكرونباخ، كطريقة من طرق تقدير الثبات من منظور الاتساق الداخلي، يقتضي منطقيا توضيح دلالة مصطلح "الثبات"، لإبراز أهمية مفهوم الاتساق Consistency في تعريف "الثبات"، وكذلك لأن مفهوم الاتساق يشكل لحمة وسدى معامل ألفا لتقدير الثبات.

يقضي التعريف المتداول لمفهوم الثبات في كتب التقويم والقياس التربوي، وكتب مناهج البحث في المكتبة العربية، بأن الثبات يتمثل في الحصول على نفس النتائج عند إعادة تطبيق مقياس أو اختبار أو أداة مرتين (أو أكثر) في ظروف متماثلة، على نفس الأفراد أو العينة. فمثلا، يعرف جابر عبد الحميد جابر واحمد خيري كاظم (١٩٩٠، ص: ٢٧٦_٢٧٧) في كتابهما عن مناهج البحث في التربية وعلم النفس، "ثبات" الاختبار بأن " يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة".

ويعرف ماهر إسماعيل صبري ومحب محمود كامل الرافعي (٢٠٠١، ص: ٢٨٥) " الثبات" بأن " يعطي الاختبار نفس النتائج عند تكرار تطبيقه في قياس نفس الشيء أكثر من مرة وفي ظروف تطبيقية مشابهة". كما يعرف علي أحمد سيد وأحمد محمد سالم (٢٠٠٤، ص: ١٧٩) الثبات تعريفا مماثلا لكن بصياغة أكثر إجرائية. ففي تصورهما أن "الاختبار الثابت هو الاختبار الذي لو طبق على مجموعة معينة ثم أعيد تطبيقه على مجموعة أخرى متماثلة يعطي نفس النتائج".[١]

وتنطوي هذه الطريقة الشائعة في تعريف الثبات على مشكلة منطقية تقوم على فكرة أن الخاص يعرف العام، أو على توضيح الأصل بالاحتكام إلى الفرع. فتعريفات الثبات السابقة هي ذاتها تعريفات نوع من أنواع الثبات أو طريقة من طرق تقديره وهو تعريف مفهوم الثبات بطريقة الإعادة، غير أن هذا النوع من الثبات يستهدف قياس أخطاء القياس (الأخطاء العشوائية) المنبثقة عن عدم استقرار السمة المقاسة، أو

التي مصدرها البعد الزمني المتبنى عند الإعادة، لكنها تقصر دون تقدير أخطاء القياس الناجمة عن الافتقار للتكافؤ (كما هو الشأن في الثبات بطريقة الصور المتكافئة)، أو تلك الناجمة عن مدى الافتقار إلى الاتساق (كما هو الشأن في الثبات عن طريق التجزئة النصفية، والثبات عن طريق التجانس أو الاتساق الداخلي). يمثل التعريف المتداول لمفهوم الثبات - إذن - طريقة واحدة من طرق تقدير الثبات دون الطرق الأخرى، مع العلم بأن الطرق الأخرى التي لا يمثلها هذا التعريف الشائع تركز على تقدير الأخطاء العشوائية الناجمة عن الافتقار للتكافؤ والافتقار للاتساق؛ وهي مصادر الأخطاء التي لا تقوى على تقديرها طريقة الإعادة التي شكلت أساسا أو أرضية للتعريفات المتداولة عن الثبات.

كما أن تعريف الثبات بناء على تشابه النتائج عند الإعادة غير دقيق، إذ يكفي أن يحتفظ الأفراد برتبهم، رغم اختلاف درجاتهم بين التطبيق الأول والإعادة، ليتحقق مستوى ثبات مرتفع أو تام. فمعامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار يتأثر إذا اختلف موقع الفرد أو رتبته بالنسبة لبقية درجات الأفراد، ولا يتأثر باختلاف الدرجات بين التطبيقين إلا إذا أثر ذلك في رتب الأفراد. أما إذا اختلفت الدرجات (ارتفعت مثلا في التطبيق الثاني)، وبقيت رتب الأفراد ثابتة فإن معامل الارتباط لا يتغير. وبالتالي لكي يكون تعريف الثبات القائم على نموذج الإعادة دقيقا فنيا، فلا بد من التركيز على مدى تماثل رتب الأفراد أو مواقعهم بين التطبيقين للاختبار بدلا من التركيز على تشابه الدرجات ذاتها.

ولعل التعريف الذي يقترب من طبيعة مفهوم الثبات هو التعريف الذي يركز على خاصية اتساق درجات أداة القياس، سواء أكان ذلك عن طريق اتساق درجات المقياس عبر الإعادة، أو من صورة إلى أخرى، أو اتساق درجات نصفي المقياس أو أجزائه، أو اتساق درجات فقرات المقياس. إذ تشير الكتابات المرجعية المتخصصة في هذا الشأن:

(eg .Cronbach, 2004: Thompson & Vacha-Haase, 2000; Onwuegbuzie & Daniel, 2002: Sawilowsky, 2000).

بأن مفهوم الثبات يدل على مدى اتساق درجات المقياس أو دقتها [٢]. وتوضح أنازتزي (Anastasi & Urbina, 1997) بأن مفهوم الثبات استعمل استعمالا متنوعا ليغطي جوانب أو أبعاد مختلفة لاتساق الدرجات. فالثبات في مفهومه العام، وفقا لأنازتزي، يدل على مدى دلالة تباين درجات الأفراد الذين أجري عليهم المقياس على الفروق الحقيقية في السمة أو الصفة المقاسة، أي مدى الاتساق في درجات المقياس؛ وأيضا على مدى دلالة تباين هذه الدرجات على أخطاء الصدفة أو الأخطاء العشوائية أي مدى افتقار الدرجات للاتساق.[٣]؛ ص ٣٨]

ولما كان الثبات يستهدف تقدير مدى التباين المتسق أو المنتظم في الدرجات، لذلك نجد أن الدليل

الإرشادي أو المعياري للقياس التربوي والنفسي الذي اضطلعت بإصداره لجنة مشتركة ينتسب أفرادها المختصون إلى ثلاث منظمات علمية متخصصة[1] قد عرف مفهوم الثبات بمقدار أو مدى خلو درجات القياس من أخطاء القياس.(N.C.M.E: 1985 & A.E.R.A & A.P.A) (٤). واعتمادا على هذا التعريف يوضح صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠) بأن مفهوم ثبات درجات الاختبارات يقصد بها مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها. (٥ ؛ ص ١٣١).

نستخلص مما سبق، أن الثبات يعنى بالتباين المتسق للدرجات Systematic Score Variance، أو نسبة هذا التباين المتسق إلى التباين الذي تنطوي عليه درجة الاختبار بشقيه التباين المتسق أو المنتظم (الدرجة الحقيقية[2] True Score) والتباين غير المتسق أو غير المنتظم Unsystematic/Random Variance (الخطأ العشوائي للقياس Random Errors). أو بتعبير مرادف ومقتضب، يدل الثبات على مدى خلو درجات أداة القياس أو التقدير من الأخطاء العشوائية أو غير المنتظمة.

ويتم تقدير الثبات بناء على أربع طرق أو نماذج: طريقة الإعادة التي تستهدف تقدير استقرار الدرجات، وطريقة الصور المتكافئة التي تستهدف تقدير التكافؤ، وطريقة التجزئة النصفية التي تستهدف تقدير الاتساق، وأخيرا طريقة الاتساق الداخلي التي تستهدف تقدير التجانس والاتساق. ولقد كانت طريقة التجزئة النصفية باستعمال تصحيح سبيرمان – براون، وإلى عهد قريب، أكثر طرق تقدير الثبات استعمالا لأسباب عملية في الغالب إذ تقوم على إجراء واحد للأداة، ولا تتطلب جهدا حسابيا كبيرا. ومع تطور

---

(١) عنوان هذه المطبوعة الإرشادية في القياس التي صدرت سنة ١٩٨٥ كالتالي: Standards for educational and psychological testing (الدليل المعياري للقياس التربوي والنفسي). واشتركت في وضعه ثلاث منظمات علمية وهي: الرابطة الأمريكية للبحث التربوي American Educational Research Association; A.E.R.A والرابطة الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association: A.P.A والمجلس القومي للقياس في التربية National Council on Measurement in Education: N.C.M.E. وأول دليل صدر كان بعنوان: Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques (التوصيات أو الإرشادات التقنية أو الفنية المتعلقة بالمقاييس النفسية أدوات التشخيص). وذلك سنة ١٩٥٤ . وأحدث دليل صدر لحد الآن كان سنة ١٩٩٩. ويحمل نفس عنوان الدليل السابق الذي صدر سنة ١٩٨٥.

(٢) "الدرجة الحقيقية" مفهوم افتراضي، يدل على خصائص لا يمكن ملاحظتها ولا يمكن قياسها قياسا مباشرا. وتعرف إجرائيا بأنها متوسط درجات الفرد المتوقعة على سمة أو متغير معين، عند قياس السمة عددا لا نهائي من المرات. ومن المتعذر طبعا أن يعاد تطبيق الاختبار على الفرد إلى ما لانهاية، ولذلك تبقى إمكانية التحديد التام للدرجة الحقيقية أمرا افتراضيا أو تقريبيا.

الحزم الإحصائية وانتشارها ولا سيما حزمة SPSS ، أضحت طريقة الاتساق الداخلي ممثلة في المعادلة العامة المعروفة بمعامل ألفا كرونباخ / Coefficient Alpha Cronbach's Alpha أكثر شيوعاً واستعمالا بدون منازع في البحوث.

وعلى الرغم من الإقبال المستمر على استعمال معامل ألفا ، بحيث لا يكاد يخلو بحث أو رسالة ماجستير أو دكتوراه من التطرق إلى طريقة التجانس أو الاتساق الداخلي عند تقدير ثبات الأدوات، ممثلة في معامل ألفا لكرونباخ، فإننا نلاحظ كثيرا من القصور في فهم منطق معامل ألفا وإمكانياته وحدوده، كما نلاحظ إهمالا تاما للافتراضات Assumptions التي يقوم عليها المحددة لشروط استعماله، والتي قد تسفر عند عدم مراعاتها عن تقديرات غير دقيقة للثبات.

وقد تتعدى الظاهرة الباحثين غير المتخصصين في القياس إلى مدرسي القياس النفسي والتربوي. ففي إحدى جلسات استعراض خطط بحوث الماجستير لإبداء الملاحظات عليها من طرف الأساتذة الحاضرين، ثار جدل حول رأي أبداه أحد أساتذة مدرسي القياس والإحصاء يجزم فيه بأن قيمة معامل الاتساق الداخلي يجب ألا تزيد عن (٠,٧)، مدعما رأيه بصورة استنسخها من كتاب : "قياس الشخصية" لمؤلفه أحمد عبد الخالق؛ إذ يذكر المؤلف في كتابه السابق تحت عنوان: " في وجوب عدم ارتفاع معامل الاتساق الداخلي"، ما يلي: "يسعى معظم مؤلفي الاستخبارات إلى الحصول على معاملات ثبات قسمة نصفية أو اتساق داخلي مرتفعة. ولكن النظرية السيكومترية الحديثة تؤكد ضرورة الاحتفاظ بتجانس البنود (كما تقاس بالاتساق الداخلي) عند مستوى متوسط بحيث لا يزيد على ٠.٧ تقريباً. وذلك حتى يضيف كل بند جانبا جديدا من المعلومات، مما يرفع من تنوع عينة السلوك المسحوبة واتساعها."(٦ ؛ ص٥٠)

هذا الموقف يبرز مدى التأثير الكبير الذي تمارسه بعض المراجع الواسعة الانتشار ككتاب "قياس الشخصية" على القراء سواء أكانوا من المتخصصين أم من غير المتخصصين من الباحثين؛ لا سيما إذا كانت بعض الأفكار غير دقيقة كما هو الأمر في الاستشهاد السابق. فذكر موقف "النظرية السيكومترية الحديثة" كلام عام ومبهم يغري القاري' بقبول الرأي على عواهنه، رغم افتقاره إلى التحديد والتوثيق. وتعليل وجوب انخفاض معامل الاتساق الداخلي عن قيمة (٠,٧) وألا يتعداها، لكي يساهم كل بند بجانب جديد من المعلومات، حجة تتعلق أساسا بالصدق بدلا من الثبات. فمساهمة كل بند في إثراء المفهوم موضوع القياس عملية متسقة تتخذ منحى منتظما وغير عشوائي، ولذلك تساهم في الرفع من التباين المنتظم أو المتسق الذي يفترض فيه أنه يعكس السمة المقاسة أو جوانب منها. وتقدير مدى انطواء أو "تلوث" التباين المنتظم الذي يفترض فيه أنه يمثل السمة المقاسة بالخطأ المنتظم الذي يستعصي تمييزه عن التباين المنتظم

الحقيقي، أمر يضطلع به الصدق. أما الثبات فلا يقوى على الكشف عن الأخطاء المنتظمة وإنما يعنى أساسا بتقدير مدى انطواء درجات المقياس على الأخطاء العشوائية. والأخطاء العشوائية تختلف عن الأخطاء المنتظمة لأنها لا ترتبط بالقوام النظري، أو بالمحتوى الدلالي للمفهوم، وإنما ترتبط بمصادر خارجية متذبذبة كالحالة الصحية والمزاجية للمفحوص، وظروف تطبيق المقياس وغيرها.

إن ما أوردته يمثل مثالا فقط من أمثلة عديدة عن الأفكار النمطية المنتشرة التي تفتقر إلى الدقة عن معاملات الاتساق، والتي لا يعدم القارئ مصادفتها في بعض كتب القياس وكتب مناهج البحث. ولذلك، فإن التطرق إلى بعض قضايا معامل ألفا لتقدير الاتساق الداخلي وتوضيحها، ومنها توضيح البنية المنطقية لمعامل ألفا، للوقوف على افتراضاته ومسلماته والعوامل التي تؤثر في قيمته، وتناول نماذج القياس وافتراضاتها ذات العلاقة بمدى دقة معامل ألفا، وتوضيح متى يكون معامل ألفا دقيقا في تقدير الثبات، ومتى يفتقر إلى الدقة المنشودة، والتطرق إلى بعض المعاملات البديلة الأخرى عند عدم توفر الافتراضات التي يتطلبها معامل ألفا في بيانات القياس؛ قد يساهم في توضيح الرؤى والتصورات، وفي تغيير الأفكار النمطية غير الدقيقة، وفي تشجيع التناول التقويمي الناقد كلما تعلق الأمر بتوظيف معامل ألفا لكرونباخ في تقدير الثبات وتأويله.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١ـ غياب البحوث العربية التي استهدفت تحليل البنية المنطقية والإحصائية لمعامل ألفا، ومعالجة الافتراضات التي تقوم عليها، وتحليل إشكالية تذبذب دقة معامل ألفا في تقدير الثبات.

٢ـ الاستعمال الواسع لمعامل ألفا في البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه.

٣ـ عدم مراعاة الافتراضات التي يتطلبها الاستعمال السليم لمعامل ألفا في تقدير الثبات في عديد من البحوث، رغم شيوع استعماله.

٤ـ توضيح الكيفية التي تمكننا من فهم دقيق لمعامل ألفا بالاحتكام إلى التحليل المنطقي (الاستنتاجات القائمة على التحليل والاستدلال والمحاكمة Reasoning) بدون التركيز المطلق على التحليل الرياضي له.

٥ـ تطوير وعي القاري بمواطن دقة معامل ألفا، ومواطن قصوره.

٦ـ تطوير مهارة الدارس أو الباحث في قراءة نتائج معامل ألفا قراءة ناقدة وتقويمية. مثلا، هل معامل ألفا المرتفع يدل بالضرورة على ارتفاع الاتساق الداخلي، أم يدل على تأثير طول الاختبار، أم هو نتيجة التشابه الكبير بين الأسئلة التي تتفق في الدلالة رغم اختلاف الصياغة؟

٧ـ التعرف على بعض الطرق الأخرى

(المعاملات الأخرى) البديلة التي لا تتطلب توفر افتراضات صارمة في واقع بيانات القياس، مقارنة ببعض افتراضات معامل ألفا الصارمة، والتي تعطي تقديرا دقيقا نسبيا للثبات.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في تبيان منطق معامل ألفا لتقدير الثبات، وفي توضيح الحالات التي يسفر فيها استعمال معامل ألفا عن تقدير دقيق للثبات، والحالات التي يؤدي استخدامه فيها إلى تقدير متحيز بتقليص القيمة الحقيقية للثبات أو بتضخيمها؛ وفي التطرق إلى بعض المعاملات البديلة لمعامل ألفا.

وتتجلى المشكلة تفصيلا في أسئلة البحث الآتية:

١ ـ ما البنية المنطقية والإحصائية التي ينطوي عليها معامل ألفا، وما الاستنتاجات التي تنبثق عن التناول المنطقي لمعامل ألفا القائم على التحليل والاستدلال والمحاكمة reasoning؛ فضلا عن التحليل الإحصائي القائم على الاشتقاق الرياضي؟

٢ ـ ما طبيعة نماذج القياس، وما الافتراضات التي تقوم عليها ذات العلاقة باستخدام معامل ألفا؟

٣ ـ ما هي نماذج القياس أو الحالات التي يؤدي فيها استعمال معامل ألفا إلى تقدير دقيق للثبات الحقيقي، والحالات التي يسفر استخدامه فيها إلى تقدير متدن أو تضخيمي لمعامل الثبات الحقيقي؟

٤ ـ ما هي المعاملات البديلة التي تعطي تقديرا أدق لمعامل الثبات عندما لا تتوفر الافتراضات التي يتطلبها استعمال معامل ألفا في بيانات القياس؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١ ـ دراسة البنية المنطقية والرياضية لمعامل ألفا للتوصل إلى فهم دقيق لافتراضاته ومسلماته Assumptions، واستنتاج بعض العوامل التي تؤثر في قيمته.

٢ـ استعراض نماذج القياس التي تفيد في معرفة متى يكون معامل ألفا دقيقا في تقدير الثبات، ومتى يفتقر إلى الدقة المنشودة.

٣ـ توضيح الحالات التي يسفر فيها استعمال معامل ألفا عن تقدير دقيق للثبات، والحالات التي يؤدي فيها توظيف معامل ألفا إلى توفير الحد الأدنى فقط لتقدير الثبات lower bound، الذي قد يختلف اختلافا بينا عن معامل الثبات الحقيقي؛ أو الحالات التي يتمخض فيها استعمال معامل ألفا عن تقدير متضخم للثبات.

٤ـ التطرق إلى بعض المعاملات أو الصيغ الأخرى البديلة التي تمد الباحث بتقدير أدق للثبات، عندما لا تتوفر بعض الافتراضات الصارمة التي يقتضيها معامل ألفا في بيانات القياس.

منهج الدراسة

إن البحث الحالي بحث نظري تحليلي ، ويختلف طبيعة عن البحث التجريبي ، والبحث شبه التجريبي ، والبحث المسحي. وقد وظف الباحث في انجازه عدة طرق وإستراتيجيات ، ومنها المنهج التاريخي وتحليل المضمون لرصد تطور تقدير الثبات من منظور الاتساق ، انطلاقا من طريقة التجزئة النصفية وانتهاء بمعامل ألفا. واستخدم الباحث أيضا طريقة أو استراتيجية التحليل المنطقي لمعادلات معامل ألفا. ونقصد بالتحليل المنطقي استخدام عمليات الاستدلال والتحليل والمقارنة والمحاكمة Reasoning في توضيح معادلات معامل ألفا ، والكشف عن افتراضاته. كما استعمل الباحث الطريقة الوصفية لشرح ظاهر معادلات معامل ألفا ، وتوضيح كيفية حساب بعض معاملات الاتساق البديلة.

وتبنى الباحث أيضا التناول النقدي عند مناقشة مفهوم الثبات ، وتحليل بنية معامل ألفا ، وتناول نماذج القياس ، وتحليل مواطن قوة معامل ألفا ومواطن قصوره. ولعل أهمية المنحى النقدي في معالجة مواضيع معامل ألفا تكمن في لفت انتباه القارئ بأن جل قضايا معامل ألفا قضايا إشكالية ، ومثار تباين في الرؤى والأفكار. وبأن أدب القياس النفسي والتربوي لا يقدم معرفة يقينية تنأى عن النقد ، ولا تقبل النقاش ؛ بل يقدم معرفة منفتحة على المراجعة الناقدة ، وقابلة للدحض Refutability .

ولما كانت الدراسة تستهدف المختصين في القياس ، وغير المختصين من الباحثين والأساتذة وطلاب الدراسات العليا ، لجأنا أحيانا إلى الاستطراد بغية توضيح الجوانب الفنية المتخصصة لمعامل ألفا ، وإلى تحليل المنطق التي تتضمنه معادلات معامل ألفا للتخفيف من الاشتقاق الرياضي من جهة ، وللكشف عن الدلالات النظرية والافتراضات التي تكمن وراء الصيغ الرياضية من جهة أخرى.

معامل ألفا: خصائص بنيته الإحصائية والمنطقية ومتضمناتها

لعل العمل الذي استقطب انتباه الباحثين إلى التركيز على اتساق البنية الداخلية للأداة كمؤشر للثبات ، أو الاتساق أو التجانس الداخلي ، يتمثل في المقالة التي كتبها كيودر Kuder بمعية زميله رتشاردسن Richardson سنة ١٩٣٧م [٧]. وتضمنت المقالة التي شكلت حينئذ مرجعا في تقدير الثبات عددا من المعادلات التي تستهدف تقدير الاتساق أو التجانس الداخلي لأداة القياس. لعل أكثرها شهرة وانتشارا واستعمالا ، المعادلة التي تحمل رقم عشرين ، ويشار إليها عادة بالاختصار التالي : KR-20 ، وهي كما يلي :

$$KR\text{-}20 = \frac{k}{k-1}\left[1-\frac{\sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right] \qquad (١)$$

والمعادلة رقم (٢١) (KR-21) . وهي كما يلي :

$$\text{(٢)} \quad \text{KR-21} = \frac{k}{k-1}\left[1-\frac{\overline{X}\left(k-\overline{X}\right)}{k\times\sigma_T^2}\right]$$

حيث أن k تدل على عدد فقرات أو بنود المقياس. وتشير p_i إلى نسبة الإجابات الصحيحة على الفقرة i . أو نسبة المجيبين الذين حصلوا على الدرجة ١ ، بحيث تدل الدرجة ١ على أن الإجابة صحيحة. وتدل q_i على نسبة الإجابات الخاطئة على الفقرة i . أو نسبة المجيبين الذين حصلوا على الدرجة صفر ، بحيث تدل الدرجة صفر على أن الإجابة خاطئة. ويدل التعبير الرياضي : $\sum p_i q_i$ على حساب حاصل الضرب بين نسبة الإجابات الصحيحة ونسبة الإجابات الخاطئة المكملة لها لكل فقرة، (التي تمثل تباين الفقرة)، ثم يتم جمع حواصل ضرب النسبتين لجميع الفقرات للحصول على مجموع تباين درجات فقرات المقياس، أي مجموع تباين بنود أو فقرات أداة القياس، ولذلك يمكن أن يتخذ التعبير المرادف المباشر التالي: $\sum p_i\,(1-p_i)$. ويدل σ_T^2 على تباين درجات الاختبار أو المقياس (ككل)، أي تجمع درجات كل فرد على فقرات المقياس لتمثل درجة المقياس (ككل)، ثم يحسب التباين لدرجات المقياس لجميع الأفراد أو المجيبين، فيدعى تباين درجات المقياس (ككل). وتدل $\overline{X}$ في المعادلة رقم (٢) على متوسط درجات المقياس: تحسب عدد الأجوبة الصحيحة للأفراد على مستوى جميع فقرات المقياس، ثم يقسم المجموع على عدد المجيبين.

لقد اقترح سبيرمان Spearman وبراون Brown (كل منهما على انفراد) سنة ١٩١٠ (٨)، طريقة التجزئة النصفية Split- half method للتخلص من إعادة إجراء المقياس، وما يرافق الإعادة من أثر التدريب، وذلك بإجراء تصحيح على معامل الارتباط بين نصفي الاختبار لتعديله عند مضاعفة طول المقياس (أي إضافة فقرات النصف الثاني إلى فقرات النصف الأول للمقياس لأن قيمة معامل الارتباط تزداد عند ازدياد عدد الفقرات) ، والتي عرفت بمعادلة سبيرمان- براون للتجزئة النصفية [٣]. والتي أضحت الطريقة المفضلة للباحثين والممارسين

---

(٣) عند تنصيف الاختبار ، وتصحيح معامل الارتباط عند مضاعفة طول الاختبار ، فيتوقع أن يكون معامل الارتباط للاختبار الكامل بعد إضافة النصفين وفقا لما تسفر عنه معادلة سبيرمان، وبراون المختصرة التي تتخذ الشكل التالي:

$r_{xx} = \frac{2\,r_{1/2\,1/2}}{1+r_{1/2\,1/2}}$ وهي حالة خاصة (عند تجزئة الاختبار إلى نصفين) من معادلتهما العامة التالية:

$r_{kk} = \frac{k\,r_{xx}}{1+(k-1)r_{xx}}$ حيث أن r_{xx} يدل على معامل ثبات المقياس، ويدل $r_{1/2\,1/2}$ على معامل ارتباط درجات نصفي الاختبار؛ ويدل r_{kk} على معامل الثبات التقديري للاختبار الذي سيمدد أو يقصر وفقا لمعامل k، ويدل k على معامل (عدد مرات) إطالة أو نسبة تقليص الاختبار.

والدارسين في تقدير الثبات، والتي لم تتقهقر في وتيرة استعمالها إلا في السنوات الأخيرة أمام معامل ألفا لكرونباخ. وإلى حد ما أمام المعادلة رقم عشرين (المذكورة أعلاه) لكيودر-رتشاردسن، بسبب تطور الحزم الإحصائية وانتشارها الواسع، وبالتالي التغلب على مشقة الحساب.

غير أن طريقة التجزئة النصفية لتقدير الثبات قامت على مسلمات أو افتراضات صارمة قلما التفت إليها عند استعمالها. إن التجزئة النصفية قامت على افتراض أو مسلمة التوازي التام Strict Parallel assumptions. بمعنى أنه يفترض في فقرات النصفين أن تتساوى في درجاتها الحقيقية، وأن تتساوى أيضا في قيم تباين خطأ القياس التي تنطوي عليها الدرجات. ومن المعروف أن نظرية القياس الكلاسيكي تقوم على تصور جوهري بأن الدرجة التي يحصل عليها الفرد على الاختبار والتي تدعى بالدرجة الملاحظة تنطوي بالضرورة على جزء أو قدر منها يدل على التباين المتسق أو المنتظم والذي يفترض أن له علاقة وثيقة بالسمة التي يقيسها الاختبار، ولذلك تدعى بالدرجة الحقيقية، وقسم آخر يدل على التباين (وبتعبير غير فني اختلافات أو فروق) غير المتسق أو المنتظم لا علاقة له بموضوع القياس، يدعى إجمالا بالدرجة الخطأ (أو الأخطاء العشوائية غير المنتظمة إذا توخينا التعبير الدقيق لها). فمثلا، إذا أضفنا فقرات النصف الثاني إلى فقرات النصف الأول للاختبار. فلا بد أن تحقق فقرات النصف المضاف إلى فقرات النصف الأول خاصية التوازي، بحيث تكون الدرجات الحقيقية للنصفين متساوية، ويكون تباين الخطأ لفقرات النصفين متساويا أيضاً. وبناء على ذلك، تكون معاملات الارتباط بين كل نصفين من الأنصاف الممكنة للاختبار متساوية، وبالتالي أن كل نصفين يمكن أن يمثل الأنصاف الأخرى الممكنة لتساوي ارتباطاتها ودرجاتها الحقيقية وتباين خطئها. وإذا لم تتحقق بعض شروط التوازي التام، فإن استعمال صيغة سبيرمان-براون لتصحيح معامل ارتباط النصفين يؤدي إلى تقدير متحيز لمعامل الثبات.

لقد انشغل كيودر ورتشاردسن بالتفكير في عملية التجزئة النصفية في حد ذاتها. إذ أن كل طريقة في تجزئة الاختبار تسفر عن ارتباط يختلف عن طرق التجزئة الأخرى الممكنة، وبالتالي تسفر عن معاملات ثبات مختلفة. وبناء عليه، لا يمكن اعتبار أن فقرات كل نصف من النصفين عينة ممثلة للمجال الأوسع الذي يحتوي على جميع الفقرات ذات الصلة بالسمة المقاسة Universe of items؛ طالما أن كل طريقة من طرق التجزئة النصفية تتمخض عن تقدير مختلف لمعامل الثبات. ثم إن اختلاف نتائج الثبات باختلاف طرق التجزئة النصفية الممكنة للمقياس لا يتوافق مع الافتراضات التي قامت عليها هذه الطريقة.

فكيف يمكن التوصل إلى تجزئة موحدة أو وحيدة لذات الاختبار بدون انتهاك افتراضات التوازي؟ لماذا لا يكون الجزء الذي يجزأ على أساسه

الاختبار متمثلا في أبسط وحدة أو الوحدة الأولية التي يحتوي عليها المقياس؟ ولما كانت الوحدة الأولية التي تشكل أداة القياس متمثلة في السؤال أو الفقرة أو البند ، لذلك تصور كيودر ورتشاردسن أن تقسيم الاختبار بحسب عدد فقراته يوحد معضلة التقسيم. فالاختبار الذي ينطوي على عشر فقرات يجزء دائما إلى عشرة أجزاء إذا اتخذت الفقرة كأساس للتقسيم، أي إذا احتوى كل قسم على فقرة واحدة من فقرات المقياس. ولذلك فالبيانات التي نحتاجها لتقدير الثبات تقوم أساسا على بيانات الفقرات وليس على بيانات أنصاف الاختبار. غير أنه لتطوير معادلتهما، اضطر كيودر ورتشاردسن أن ينطلقا من ذات الافتراضات أو المسلمات التي قامت عليها طريقة سبيرمان وبراون، أي افتراض التوازي التام (تساوي الدرجات الحقيقية وتساوي تباين الخطأ)، فالفقرات تعامل وكأنها اختبارات متوازية لكي يتسنى تقسيم الاختبار وفقا لعدد فقراته باتخاذ الفقرة أساس التقسيم ، كما افترضا أيضا أن تكون الفقرات مهما كان شكلها (فقرات الصحيح والخطأ أو فقرات الاختيار من متعدد أو غيرها) ثنائية الدرجة Dichotomously scored items ، إذ تخصص الدرجة واحد للإجابة الصحيحة والدرجة صفر للإجابة الخاطئة[٤] .

ما معنى افتراض التوازي التام بين المكونات الأولية للمقياس التي تتمثل في الفقرات؟ توازي المكونات الأولية للمقياس أو توازي فقراته معناه أن فقرات المقياس أو بنوده التي تشكل المقياس هي بمثابة اختبارات متوازية، فالمقياس الذي يتكون من عشرين فقرة ، يتم تصوره من منظور التوازي كأنه يتكون من عشرين اختبارا أو مقياسا متوازيا، بحيث تتساوى في درجاتها الحقيقية وفي تباين خطئها. ولما كانت الفقرات التي ينظر إليها على أنها اختبارات متوازية متماثلة في درجتها الحقيقية، التي تمثل القاسم المشترك أو المدى أو النطاق الذي تشترك فيه الفقرات، أو اللحمة أو النسيج الذي يجمع فقرات المقياس، لذلك فإن هذه الافتراضات التي تقوم عليها معادلة كيودر- رتشاردسن تتعلق بخاصية اتساق الفقرات وتجانسها.

إن معادلة كيودر- رتشاردسن (KR-20) المذكورة أعلاه (المعادلة رقم ١) تضطلع بتقدير الثبات عندما تصحح كل فقرة من فقرات المقياس على أساس ثنائي باستعمال درجتين فقط. صفر أو واحد أو أي زوج من الدرجات. أما التعبير التالي : $\left[1-\frac{\sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right]$ فيعكس منطق تعريف الثبات reliability rationale باعتبار الثبات يدل على مقدار الدرجة الحقيقية ، أي نسبة الدرجة الحقيقية إلى الدرجة الملاحظة التي تنطوي على الخطأ. عند توحيد مقام الحد السابق فإنها تؤول إلى التعبير المرادف الآتي :

---

(٤) في الواقع يمكن استعمال أي زوج من القيم أو الدرجات، لكن جرت العادة استعمال القيمتين التاليتين: الصفر ليرمز إلى الإجابة الخاطئة، والواحد ليرمز إلى الإجابة الصحيحة.

$\left[\frac{\sigma_I^2 - \sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right]$. ونلاحـــظ أن البـــسط :

$\sigma_I^2 - \sum p_i q_i$ يـدل علـى مجمـوع التغـاير بـين فقرات المقياس (أو العلاقات بين الفقرات التي لا تتقيد بوحـدة قيـاس معينـة)، لأن مجمـوع تبـاين درجـات الاختبـار ككـل σ_I^2 تـساوي مجمـوع تبـاين الفقـرات $\sum p_i q_i$ مضاف إليه ضعف قيم تغاير كل فقرة مع أخـرى (العلاقـات البينيـة بـين الفقـرات إذا توخينـا التبسيط) أو كـل زوج من فقرات المقياس. وبنـاء على ذلـك عنـد حـذف مجمـوع تبـاين درجـات الفقـرات : $\sum p_i q_i$ مـن مجمـوع تبـاين درجـات الاختبـار σ_I^2 تبقى قيم التغاير بـين الفقـرات الـتي تـدل علـى القاسـم المشترك بـين الفقـرات، وبالتـالي تعكـس في أساسـها الدرجـة الحقيقيـة للاختبـار. وبما أن البـسط يـدل علـى تباين الدرجة الحقيقية، والمقام يدل على التباين الكلي لـدرجات المقيـاس الـتي تـضم تبـاين الدرجـة الحقيقيـة وتباين الدرجة الخطأ. فإنه يعكس نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة، أو يعكـس مقـدار التبـاين المتسق الخـالي مـن الخطـأ العـشوائي، أي بعـد تنقيتـه مـن التبـاين العـشوائي. وذاك هـو منطـق الثبـات الذي يستشف من المعادلة كما يتردد في جنبات النظرية السكومترية العريقة.

ويـضطلع الكـسر التـالي : $\frac{k}{k-1}$ بجعـل الحـد الأقـصى لمتـصل قـيم نتـائج المعادلـة يـصل إلى الواحـد الـصحيح. إذ بـدون اسـتعمال هـذه النـسبة يـستحيل أن تـصل معادلـة KR-20 إلى القيمـة القـصوى أو سقفها الأعلى المتمثل في الواحد الصحيح عنـد تحقق الثبات التام. وكلما قل عدد فقرات المقياس كلما ازداد تأثير هذه النسبة التصحيحية على نتيجة معادلة KR-20 للاتساق الداخلي. ذلك أن الحد التالي $\sum p_i q_i$ لا يساوي الصفر عند تحقق الثبات التام وبالتالي فإن الحد الأيـــسر $\left[1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right]$ أو المـــرادف لـــه $\left[\frac{\sigma_I^2 - \sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right]$ لا يـصل إلى أقـصاه أبـدا عنـد تحقـق الثبـات التـام أي لا يـصل إلى الواحـد الـصحيح، لذلك يضطلع الحد $\frac{k}{k-1}$ برأب هذا النقص، بضبط الطـرف الأقـصى للمـدى النظـري للثبـات إلى الواحـد الصحيح عند تحقق الثبات التام.

إضافة إلى مـسلمة التـوازي الـصرف، فإنـه علـى الرغم مـن أن المعادلـة : KR-20 لم تقـم علـى افـتراض تـساوي معـاملات الارتبـاط بـين فقـرات المقيـاس، بـل يكفـي تقاربهـا، لكنهـا اشـتقت بنـاء علـى افـتراض أن مـصفوفة الارتباطـات بـين الفقـرات مـن طـراز مرتبـة الوحدة unit rank . ومعنى ذلك، أنه يفترض في جميع فقرات المقيـاس أن تقيس بعـدا واحـدا فقـط. أو عـاملا واحدا مشتركا. أي يفترض في جميع فقرات المقياس أن تكـون متجانسة بحيـث تنتمي إلى بعـد واحـد فقـط، أو تـتشبع علـى عامـل عـام واحـد عنـد إجـراء التحليـل العاملي(٩ ؛ ص ٢٥٦).

أما المعادلة KR-21 فأوردناها لتواتر التطرق إليها في المراجع العربية. وللتنبيه على الافتراضات الأكثر صرامة التي تقوم عليها مقارنة بمعادلة KR-20. لقد اقترحت المعادلة في الربعينيات من القرن الماضي، وكان الضابط أحيانا للمفاضلة بين المعادلات المترادفة يسر الاستعمال والتخفيف من مشقة الحساب لأن كل العمليات الحسابية كانت تجرى يدويا، أو باستعمال حاسبات يدوية غير متطورة في الخمسينيات والستينيات. ومع ذلك ما زالت بعض المراجع الحديثة تتطرق إليها بحجة سهولة حسابها مقارنة بمعادلة KR-20 رغم التطور الكبير في مجال الكمبيوتر، وفي مجال الرزم الإحصائية العديدة.

إن المعادلة KR-21 قائمة على افتراض تساوي مستوى الصعوبة لكافة فقرات المقياس. بمعنى أن النسبة التالية : p_i التي تدل على نسبة الإجابات الصحيحة (عدد الإجابات الصحيحة على سؤال معين: i مقسوما على الإجابات الصحيحة والخاطئة على ذات السؤال) والتي تعكس في ذات الوقت معامل صعوبة السؤال أو مستواه يجب أن تكون متساوية عبر جميع فقرات الاختبار أو بنوده. وعند عدم توفر هذا الشرط الذي يستحيل تحقيقه في الواقع، فإن معامل الاتساق (الثبات) الناجم عند استعمال هذه المعادلة يتسم بعدم الدقة وبالانخفاض مقارنة بمعامل الاتساق الناتج عن استعمال المعادلة : KR-20 .

وبعد مرور أربعة عشر عاما على ظهور معادلة كيودر ورتشاردسن للاتساق الداخلي، قدم كرونباخ عددا من المعادلات المترادفة أسماها أو رمز لها بالحرف الأغريقي الصغير الحجم : α (أي ألفا)، في مقاله الموسوعي الذي نشره في مجلة سيكومتريكا العتيدة سنة ١٩٥١ ميلادي(١٠) . مما أعطى دفعا قويا لمنهجية تقدير الثبات من منظور الاتساق أو التجانس الداخلي لأداة القياس. ولقد استقطبت معادلة ألفا لكرونباخ اهتمام الباحثين أكثر مما استقطبته معادلة كيودر ورتشاردسن، على الرغم من قواسمهما المشتركة، ذلك أن ألفا أعم من KR-20 لأنها تستعمل لتقدير التناسق الداخلي سواء أكانت درجات التصحيح ثنائية، أم متصلة ، وبالتالي لا يضطر الباحث إلى تحويل سلم التصحيح القائم على أكثر من درجتين إلى سلم تصحيح ثنائي الدرجات ، أي استعمال الدرجة صفر والدرجة واحد مثلا. ذلك أن تحويل مجال الدرجات المتصله أو سلم الدرجات المتصلة المستعمل في التصحيح (مثل تخصيص أوزان تتراوح من واحد إلى خمسة لفقرات الاتجاه صيغت فئات أجوبتها المتدرجة على شاكلة سلم ليكرت الخماسي الفئات الذي قد يتراوح من "موافق تماما" إلى "غير موافق إطلاقا") إلى سلم ثنائي الدرجات، يؤدي إلى تقليص كبير لتباين الدرجات، وبالتالي إلى انخفاض كبير في معامل الثبات أو الاتساق الداخلي عند استعمال KR-20 مقارنة بقيمة معامل ألفا. فمعادلة KR-20 ، إذن، حالة خاصة من معادلة ألفا التي تستعمل في حالة استعمال درجتين فقط في

التصحيح أو في حالة استعمال مجال من الدرجات. ولذلك لا نجد ذكرا لطريقة كيودر ورتشاردسن في الحزمة الإحصائية: SPSS في حين وجدت طريقة ألفا لتقدير الثبات، بل واعتبرت ألفا الطريقة الافتراضية في الاستعمال Default method . أي أن الحزمة تستعمل طريقة ألفا تلقائيا إذا لم يحدد المستخدم طريقة أخرى لتقدير الثبات من ضمن الطرق التي تعرضها الحزمة.

لمعامل ألفا عدة صيغ مترادفة، والصيغة الأكثر ألفة وورودا في كتب القياس وكتب مناهج البحث هي كما يلي:

$$Cronbach\ Alpha(\alpha) = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}\right) \quad (٣)$$

التعبير المستخدم في معامل ألفا (معادلة ألفا)، والذي يتمثل في: $\sum \sigma_i^2$ يدل على مجموع تباين درجات الفقرات. أي يتم حساب تباين درجات الأفراد لكل فقرة، ثم تجمع قيم التباين المحسوبة لكافة فقرات المقياس. إن معادلة ألفا كرونباخ لا تختلف في جوهرها عن KR-20 ، للدلالة على مدى خلو الدرجات من الأخطاء العشوائية، أو للدلالة على نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى الدرجة الملاحظة. إذ أنه يمكن إعادة ترتيب حدود التعبير $\left(1-\frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}\right)$ وتوحيد مقام الحدين في كسر واحد لتتخذ الشكل التالي $\left(\frac{\sigma_T^2 - \sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}\right)$ ولذلك، تظهر المعادلة كالتالي:

$$Cronbach's\ Alpha(\alpha) = \frac{k}{k-1}\left(\frac{\sigma_T^2 - \sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}\right) \quad (٤)$$

يدل البسط $\sigma_T^2 - \sum \sigma_i^2$ على التباين الباقي لدرجات المقياس ككل σ_T^2 بعد حذف مجموع تباين الفقرات $\sum \sigma_i^2$ منها. لكن ماذا يمثل هذا التباين الباقي؟ إنه يمثل التغاير بين فقرات المقياس مثنى مثنى، أي يمثل التباين المنتظم غير العشوائي وهو ما يشار إليه بتباين الدرجة الحقيقية. وبالتالي يدل الكسر على مقدار تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الكلية.

لم يتعد ما سبق من شرح لمعامل ألفا وظيفة التوضيح الوصفي، غير أنه لتحقيق فهم أعمق لمعامل ألفا، من الضروري أن نحلل بنية معادلة ألفا، لنقف على أبعاد المعادلة الأكثر تأثيرا، ونستنتج العوامل التكوينية للمعادلة التي تساهم في تحديد قيمها.

عند فحص معادلة الفا رقم (٣)، ندرك أن الكسر داخل القوس: $\frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}$ يلعب دورا كبيرا في تحديد معامل ألفا، ذلك لأن الحد الأيسر خارج القوس $\frac{k}{k-1}$ قليل التأثير في قيمة معامل ألفا لا سيما عند ازدياد عدد الفقرات. يدل الكسر داخل القوس ـ كما سبق أن أوضحنا ـ على مجموع تباين درجات الفقرات مقسوما على تباين درجات الاختبار ككل. إن نتيجة

الكسر بعد حذفها من الواحد الصحيح تقرر قيمة معامل ألفا، إذ يرتفع معامل ألفا كلما كانت قيمة نتيجة الكسر منخفضة، وينخفض معامل ألفا كلما كانت قيمة نتيجة الكسر مرتفعة. ومنطقيا، تكون نتيجة الكسر منخفضة كلما صغرت قيم البسط وارتفعت قيم المقام، وبالتالي يرتفع معامل الثبات (معامل ألفا) كلما انخفضت قيم مجموع تباين الفقرات، وارتفعت قيم تباين الاختبار ككل. يوحي هذا الوصف للقارئ، بأنه للحصول على معامل ثبات مرتفع، لا بد من الإبقاء على تباين فقرات المقياس منخفضة، أو العمل على رفع تباين درجات المقياس.

لكن أيهما أكثر تأثيرا في قيمة معامل ألفا: مجموع تباين الفقرات ببسط الكسر، أم تباين درجات المقياس ككل بالمقام؟

تدل دراسات المضاهاة الإحصائية statistical simulation studies أن الحد الأكثر تأثيرا في معادلة ألفا هو تباين درجات المقياس، بحيث كلما ارتفع تباين درجات المقياس، أدى ذلك إلى ارتفاع معامل ألفا (١١). فدراسة رينهاردت (Reinhardt, 1996) القائمة على المضاهاة أظهرت أن مدى تباين درجات المقياس فسرت مقدار التباين في معاملات ألفا بنسبة ٦٠٪. كما أسفرت دراسة كاريسو (Caruso, 2000) البعدية meta-analysis للبحوث التي وظفت إحدى مقاييس الشخصية، بأن متوسط الثبات لأحد المقاييس الفرعية يساوي ٠.٧٩ عندما طبق في عدد من الدراسات على الجمهور العام (إذ تتسم العينات بالتباين)، ولم يرق متوسط الثبات في الدراسات الأخرى إلا إلى ٠.٦٢ عندما أجري على عينات إكلينيكية لأنها أكثر تجانسا، وأقل تباينا. (١٢)

يمكن القول، إذن، كلما قوي التباين، كلما ارتفع مستوى معامل ألفا. وبالتالي، فاتساع التباين أو تقلصه يتوقف على مدى تجانس العينة، أو مدى تباينها. فتباين أفراد العينة يؤدي إلى تباين الاستجابات على فقرات المقياس، وبالتالي يفضي إلى ارتفاع تباين درجات المقياس ككل. ومعنى ذلك، أن قيم الثبات لذات المقياس قد تختلف باختلاف العينات، إذ يستتبع اختلاف العينة اختلاف في مدى تباين درجات المقياس ككل. ولذلك لاحظ طومسن (Thompson, 1994) بأن تطبيق المقياس نفسه على عينة أكثر تجانسا، أو على عينة أكثر تباينا يؤدي إلى درجات ذات معاملات ثبات مختلفة (١٣). وبتعبير آخر، فالمقياس الذي أظهر مستوى ثبات مرتفع عند تطبيقه على عينة معينة، قد يظهر مستوى ثبات منخفض عند تطبيقه على عينة أخرى. ومغزى هذه الاستنتاج، أن الثبات ليس صفة لصيقة أو جوهرية للمقياس، بل يتوقف على طبيعة (منها تباين) الدرجات، وبالتالي على المجموعات أو العينات. ولذا من الخطأ استعمال تعبير "ثبات المقياس" وهو التعبير الذي طالما تردد وما زال يتردد في البحوث والدراسات، ومراجع التقويم والقياس، وكتب مناهج البحث. والأصح أن نستعمل عوض ذلك تعبير: "ثبات

درجـات المقيـاس[٥]. فالثبـات لـيس صـفة ملازمـة للمقيـاس، بحيـث إذا أظهـر بحـث (أو بعـض البحـوث) توفرها في المقياس، يتخذ ذلك دليلا على أن الثبات قد حسم أمـره بالنـسبة للمقيـاس، وبالتـالي لـيس مـن الضروري إعادة تقديره من طرف باحثين آخرين الـذين يوظفون ذات المقياس في أبحاثهم على عينات أخرى من نفس المجتمع. فكون الثبات خاصية ملازمة للمقيـاس، معناه أنه يتأثر بالمقياس ذاته فقط ولا يتأثر بـاختلاف العينـات وتباينهـا، وبالتـالي يبقـى الاختبـار محتفظـا بمستوى ثباتـه عنـد تقـديره باسـتعمال عينـات مختلفـة أخرى.[٦]

أما القضية الثانية الحرجة التي يمكن استنتاجها عند فحص بنية معادلات ألفا لكرونباخ فحواها: هل تتوقف قيمة معامل ألفا على مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس فقط (مستوى الارتباطات فيما بينها، أو متوسط معاملات ارتباطاتها)، أم تعكس أيضا تأثير عدد الفقرات أو طول الاختبار، بحيث أن ارتفاع عدد الفقرات قد يكون عاملا حاسما في ارتفاع معامل ألفا، حتى في حالة انخفاض الاتساق الداخلي لفقرات المقياس انخفاضا كبيرا؟

لقد أورد كرونباخ (Cronbach, 1951) عدة صيغ مترادفة لمعامل ألفا، ومن بينها الصيغة التالية القائمة على حساب التغاير بين فقرات المقياس:

$$Cronbach\ Alpha(\alpha) = \frac{k}{k-1}\left(\frac{\sum\sum CV_{ij}}{\sigma_T^2}\right) \quad (٥)$$

يـدل بسط الكسر علـى مجمـوع التغـاير covariance بين أزواج فقرات المقياس. إن الجدول الذي يرصد العلاقات بين جميع فقرات المقياس وذلك بوضعها في بداية الصفوف، ووضعها أيضا في بداية الأعمدة يسمى بمصفوفة التباين والتغاير variance-

[٥] تنسحب نفس الملاحظة على الصدق. فالتعبير الشائع "صدق المقياس" يوحي بأن الصدق خاصية أو صفة ملتحمة بالمقياس. وما دامت صفة في المقياس فهي ملازمة له وجودا وعدما. بينما الصدق يتمثل في تأويل درجات الاختبار وتفسيرها، وفي الاستدلالات المترتبة عليها. وبالتالي فالصدق شأنه شأن الثبات عملية (أوجملة عمليات)، أو إجراء (جملة إجراءات)، وليس صفة ملازمة لموصوفها. ولما كان الصدق يتمركز حول عملية تأويل الدرجات وتفسيرها للتوصل إلى استدلالات أو استنتاجات معينة، فإنه من قبيل تحري الدقة استعمال تعبير "صدق درجات المقياس"، عوضا عن التعبير التالي: "صدق المقياس".

[٦] وليس من قبيل المصادفة، أن تحتفظ الدورية المتخصصة في القياس النفسي والتربوي: Educational and Psychological Measurement في استعمال تعبير "Test Reliability" أو تعبير "Test Validity"، بحيث أن عناوين البحوث التي =

= تستهدف تقدير الثبات والصدق لدرجات المقاييس المختلفة، والتي تخصص لها المجلة حيزاً واسعاً لها في كل عدد، خلت تماماً في العشريتين الأخيرتين من هذين التعبيرين، واستبدلا بشكل شامل بالتعبيرين الدقيقين التاليين المنسجمين، وتطوير نظرية القياس: "Test score reliability" للدلالة على "ثبات درجات المقياس"؛ وكذلك: "test score validity" للدلالة على "صدق درجات المقياس".

covariance matrice أو مصفوفة التغاير اختصارا (covariance matrice). والتغاير يعبر عن العلاقة بين متغيرين باستعمال وحدة القياس الأصلية للمتغيرين، في حين أن الارتباط يقدر العلاقة بين المتغيرين ولكن بتقييد وحدات قياس المتغيرين بتحويلها إلى درجات معيارية بمتوسط يساوي صفرا، وانحراف معياري يساوي الواحد. ومعنى ذلك أن التغاير يتحول إلى معامل ارتباط بين متغيرين عند تحويل درجاتهما الخام إلى درجات معيارية.[٧] تحتوي مصفوفة التغاير بين فقرات المقياس في خلاياها القطرية على قيم التباين للفقرات (تغاير الفقرة مع نفسها، إن صح التعبير)، وفي خلاياها اللاقطرية (الخلايا الأخرى) على التغاير بين كل فقرة وأخرى. فبسط المقام للمعادلة السابقة رقم (٥) يدل على جمع قيم التغاير كافة التي توجد بالخلايا غير القطرية للمصفوفة، أما المقام الذي يدل على تباين درجات الاختبار ككل فيحتوي على مجموع قيم التباين للفقرات الموجودة بالخلايا القطرية للمصفوفة، وأيضا على مجموع قيم التغاير بين فقرات المقياس الموجودة في الخلايا غير القطرية لمصفوفة التغاير. أو بتعبير آخر تمثل تباين درجات المقياس ككل جميع قيم المصفوفة. فإذا احتوى الاختبار على ١٠ فقرات مثلا، فإن عدد الخلايا القطرية عشرة وبالتالي توجد عشرة قيم للتباين، وأن عدد الخلايا غير القطرية تسعون خلية أو تسعون قيمة تغاير. وبالتعويض في المعادلة رقم (٥)، فإن مجموع قيم التغاير التسعين يدل على البسط الذي يمثل مجموع تغاير الفقرات كلها، أما المقام الذي يمثل تباين الاختبار فيحسب بإضافة مجموع قيم التغاير التسعين إلى مجموع قيم التباين العشرة.

لقد تم التركيز حتى الآن على كيفية قراءة المعادلة رقم (٥)، وفهمها، ولكي نجيب عن السؤال السابق، سنركز انتباهنا على الكسر لأنه الحد الحاسم في المعادلة. يدل الكسر على نسبة مجموع تغاير الفقرات

---

(٧) يمكن التعبير عن التغاير بدلالة الارتباط كما هو مبين في الصيغة التالية: $cov_{ij} = r_{ij}\,\sigma_i\,\sigma_j$ أي أن معامل التغاير بين فقرتين (فقرة i، وفقرة j) يساوي معامل الارتباط بين درجات الفقرتين مضروبا في الانحراف المعياري لكليهما. وتظهر المعادلة العلاقة القوية بين مفهوم الارتباط وبين مفهوم التغاير، فإذا انعدم الارتباط بين الفقرتين، انعدم أيضا تغايرهما. وأيضا كلما ارتفع معامل الارتباط بين فقرتين أو متغيرين، ارتفع مستوى تغايرهما. ولقد أشرنا إلى أن التغاير يوظف وحدة القياس الأصلية لكل متغير في حين أن الارتباط يعبر عن العلاقة بتحويل وحدات القياس الأصلية للمتغيرين إلى درجات معيارية، بمتوسط يساوي صفرا، وانحراف معياري يساوي الواحد الصحيح. وتبرز العلاقة القوية بين الارتباط والتغاير عند التعبير عن درجات المتغيرين، أو الفقرتين اللتين يراد تقدير تغايرهما بالدرجات المعيارية، وبالتعويض في الانحراف المعياري لإحدى الفقرتين بالواحد الصحيح، والقيام بنفس الشيء بالنسبة للفقرة الأخرى، سنجد أن التغاير بين الفقرتين يساوي معامل الارتباط بينهما، وبناء عليه=

= يمكن القول أن معامل الارتباط هو التغاير بين الدرجات المعيارية للفقرتين أو المتغيرين.

إلى مجموع تباينها وتغايرها. فأي ارتفاع في قيم التغاير أو أي ارتفاع في العلاقات الارتباطية بين الفقرات يؤدي إلى ارتفاع في قيمة بسط الكسر ولا يؤدي إلى ارتفاع المقام بنفس الوتيرة ، الأمر الذي يتمخض عنه ارتفاع في قيمة معامل ألفا. إن ارتفاع معامل ألفا بارتفاع متوسط الارتباطات بين الفقرات (أي ازدياد مستويات التغاير بين الفقرات) لأمر يثلج الصدر ، ويجعلنا نطمئن على أن معامل ألفا يعكس مستوى العلاقات الارتباطية أو التغايرية بين فقرات المقياس ، ويمثل بناء على ذلك الاتساق الداخلي لفقرات المقياس أو يعكس متوسط العلاقات الارتباطية البينية للفقرات. وبالتالي هل نستطيع أن تستخلص من ذلك أن ارتفاع معامل ألفا دليل على ارتفاع متوسط العلاقات الارتباطية بين فقرات المقياس. أو بتعبير آخر ، هل ارتفاع معامل ألفا دليل على ارتفاع مستوى الاتساق الداخلي للمقياس؟

إن ارتفاع قيمة معامل ألفا لا يدل بالضرورة على ارتفاع مستوى الاتساق الداخلي للمقياس. وفي الواقع ، أن ثمة عاملا حاسما آخر يمارس تأثيرا كبيرا على نتائج معامل ألفا ويتمثل هذا العامل في طول الاختبار ، أو عدد الفقرات.

ولكي يتم توضيح التأثير الكبير الذي يمارسه طول الاختبار على نتائج معامل ألفا ، سيتم اختيار إحدى الصيغ المرادفة لمعامل ألفا ، القائمة أساسا على متوسط الارتباطات بين الفقرات ، وعلى الدرجات المعيارية بدلا من الدرجات الخام لفقرات المقياس ، والمعادلة هي الآتي : [٨]

$$Cronbach's\ Alpha\ (\alpha) = \frac{k\ \overline{r_{ij}}}{1 + (k - 1)\overline{r_{ij}}} \qquad (٦)$$

يدل التعبير $\overline{r_{ij}}$ على متوسط معاملات الارتباط الممكنة بين فقرات المقياس ، أما الحد k فصادفناه في المعادلات السابقة ، ويدل على عدد الفقرات أو طول الاختبار (١٤ ؛ ص ١٠٠).

لكن كيف يسلك معامل ألفا عند تفاوت عدد

(٨) هذه المعادلة في الواقع إحدى الصيغ المرادفة للمعادلة العامة لسبيرمان براون التي أشرنا إليها في الهامش رقم(٣)، ورغم تماثل المعادلتين إلا أنهما تقومان على افتراضات مختلفة. فالمعادلة العامة لسبيرمان-براون تقوم عل افتراض التوازي الصارم أو المحض، أي افتراض تساوي الدرجات الحقيقية، وتساوي تباين الخطأ لأجزاء الاختبار أو المقياس. بينما المعادلة الحالية (المعادلة رقم ٦) فتمثل حالة خاصة لمعادلة ألفا لكرونباخ العامة (أي تقدير التجانس الداخلي عند تحويل درجات الفقرات إلى درجات معيارية). ولما كانت حالة خاصة لمعامل ألفا، فهي تقوم على ذات الافتراضات التي يقوم عليها معامل ألفا،(والتي هي أقل تشددا من افتراضات سبيرمان وبروان) أي افتراض تساوي الدرجات الحقيقية بين الفقرات (او قد تختلف بمقدار عدد ثابت كما سنرى في المعالجات القادمة)، لكن لا تشترط كما هو الحال في التوازي الصارم الذي أخذ به سبيرمان وبراون تساوي تباين الخطأ. نستنتج مما تقدم، أنه من الممكن أن نصادف معادلتين متماثلتين في القياس، رغم قيامهما عى افتراضات متباينة.

الفقرات وعند تثبيت متوسط معامل الارتباط بين الفقرات؟ وكيف يسلك أيضا في حالة الارتفاع التدريجي لمتوسط معاملات الارتباط بين الفقرات عند تثبيت طول الاختبار؟ لنتمكن من معاينة ذلك أنشأنا الجدول رقم (١)، الذي يظهر قيم معامل ألفا عندما يحتوي الاختبار على خمس وعشر وعشرين وثلاثين فقرة، وكذلك عند مستويات مختلفة من متوسط ارتباطات الفقرات. لنركز أولا على قيم معامل ألفا عند ازدياد متوسط معاملات الارتباط عند طول معين للمقياس.

يلاحظ أن معامل ألفا يزداد كلما ارتفع متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات أي ارتفاع الاتساق الداخلي. فعند الابقاء على طول الاختبار ثابتا عند خمس فقرات مثلا، فإن قيمة معامل ألفا ارتفعت من ٠.٣٦ إلى ٠.٥٦ عندما ارتفع متوسط ارتباط الفقرات من ٠.١ إلى ٠.٢، ويزداد معامل ألفا ارتفاعا كلما ارتفع متوسط الارتباط بين الفقرات. ولكن بوتيرة متناقصة. بمعنى لا يرتفع بنفس المقدار عند الازدياد التدريجي في متوسط ارتباطات الفقرات. غير أن حجم تأثير متوسط ارتباط الفقرات على معامل ألفا يتناقص في الشدة كلما ازداد طول الاختبار. فعندما يكون طول الاختبار ٣٠ فقرة، فإن ارتفاع متوسط ارتباط الفقرات من ٠.١ إلى ٠.٢ أدى إلى ارتفاع معامل ألفا من ٠.٧٧ إلى ٠.٨٨. علما بأن معامل ألفا قفز من مستوى ٠.٣٦ إلى مستوى ٠.٥٦ عند ازدياد متوسط ارتباط الفقرات من ٠.١ إلى ٠.٢ لما كان طول الاختبار خمس فقرات فقط.

ومما سبق، يمكن استنتاج ما يلي: **أولاً**، أنه كلما ازداد الاتساق الداخلي للفقرات (العلاقات الارتباطية بينها) يزداد معامل ألفا ارتفاعا. **وثانياً**، عند طول معين للاختبار، فإن الازدياد في قيم ألفا لا يستمر بوتيرة واحدة عند ازدياد متوسط ارتباطات الفقرات. **وثالثاً**، أنه كلما ازداد حجم الاختبار يتناقص حجم التأثير الذي يمارسه ارتفاع متوسط الارتباطات بين الفقرات على قيم الفا.

غير أن التأثير الواضح والبين، فيتمثل في الارتفاع الكبير في قيم معامل ألفا عند ازدياد طول الاختبار. ففقرات المقياس التي ترتبط فيما بينها بمتوسط منخفض جدا لا يتجاوز الواحد من عشرة يقفز معامل ألفا لها من ٠.٣٦ عندما يكون طول الاختبار خمس فقرات إلى ٠.٧٧ عندما يصبح طول الاختبار ٣٠ فقرة. ومتوسط ارتباطات الفقرات الذي مقداره ثلاثة من عشرة (أي ما تشترك فيه الفقرات لا يتجاوز التسعة بالمئة من تباين المقياس، وهذه قراءة أخرى بتحويل متوسط الارتباط إلى معامل تحديد بتربيعه) والذي يبقى مع ذلك متوسط ارتباط منخفض نسبيا، نجد معامل ألفا له يبدأ بمستوى مرتفع قدره ٠.٨١ عندما يكون طول الاختبار ١٠ فقرات فقط، ويرتفع إلى ٠.٩٠ عندما يكون طول الاختبار ٢٠ فقرة، ويزداد ارتفاعا ليصل إلى ٠.٩٥ وهو مستوى ثبات مرتفع جدا عندما يكون طول الاختبار ٤٠ فقرة.

الجدول رقم (١) قيم معاملات ألفا عند اختلاف عدد الفقرات أو طول الاختبار، وتفاوت قيم متوسطات الارتباطات (مستويات التجانس الداخلي) بين الفقرات، عند توظيف معادلة رقم (٦) لمعامل ألفا: $\frac{k\,\overline{r_{ij}}}{1+(k-1)\overline{r_{ij}}}$.

عدد الفقرات أو طول المقياس: k	متوسط الارتباطات بين الفقرات $\bar{r}_{ij}$	معامل ألفا: $Alpha\ (\alpha)$	عدد الفقرات أو طول المقياس: k	متوسط الارتباطات بين الفقرات $\bar{r}_{ij}$	معامل ألفا: $Alpha\ (\alpha)$
خمس فقرات	٠,١	٠,٣٦	عشرون فقرة	٠,١	٠,٦٩
	٠,٢	٠,٥٦		٠,٢	٠,٨٣
	٠,٣	٠,٦٨		٠,٣	٠,٩٠
	٠,٤	٠,٧٧		٠,٤	٠,٩٣
	٠,٥	٠,٨٣		٠,٥	٠,٩٥
	٠,٦	٠,٨٨		٠,٦	٠,٩٧
	٠,٧	٠,٩٢		٠,٧	٠,٩٨
	٠,٨	٠,٩٥		٠,٨	٠,٩٩
عشرة فقرات	٠,١	٠,٥٣	ثلاثون فقرة	٠,١	٠,٧٧
	٠,٢	٠,٧١		٠,٢	٠,٨٨
	٠,٣	٠,٨١		٠,٣	٠,٩٢
	٠,٤	٠,٨٧		٠,٤	٠,٩٥
	٠,٥	٠,٩٠		٠,٥	٠,٩٦
	٠,٦	٠,٩٣		٠,٦	٠,٩٨
	٠,٧	٠,٩٦		٠,٧	٠,٩٨
	٠,٨	٠,٩٧		٠,٨	٠,٩٩
أربعون فقرة	٠,١	٠,٨٢	أربعون فقرة	٠,٦	٠,٩٨
	٠,٢	٠,٩١		٠,٧	٠,٩٩
	٠,٣	٠,٩٥		٠,٨	٠,٩٩
	٠,٤	٠,٩٦		٠,٩	٠,٩٩
	٠,٥	٠,٩٧			

بل وأكثر من ذلك ، يمكن أن يحتوي المقياس على عوامل (أبعاد) مستقلة تماما (وبتعبير غير فني شتات من المكونات كالمفاهيم أو السمات التي تكون المقياس)، ومع ذلك يبدي المقياس مستوى ثبات مقبول أو مرتفع عند ازدياد طول الاختبار. لقد أوضح كورتينا (Cortina, 1993) أن إنشاء اختبار يحتوي على مجموعتين من الفقرات (عاملين) بحيث أن إحدى المجموعتين مستقلة عن الأخرى رغم تقارب الارتباطات بين الفقرات داخل كل منهما ، فإن معامل ألفا لهذا الاختبار - إذا كان طوله ٦ فقرات (ثلاث

فقرات لكل مجموعة المشكلة للمقياس) – يساوي ٠,٤٥ ؛ ويرتفع إلى ٠,٦٥ عندما يكون طوله ١٢ فقرة، ويبلغ مستوى ٠,٧٥ عندما يكون طوله ١٨ فقرة. إن المقياس الذي قوامه ١٨ فقرة، إذا انطوى على ثلاثة أبعاد مستقلة، أو ثلاث مجموعات (أو محاور أو ثلاث فروع من الفقرات) لا ترتبط فيما بينها إطلاقا، يسفر عن معامل ألفا قدره ٠,٦٤ ؛ رغم استقلالية مجموعات الفقرات التي تكونه. يقول كورتينا: "إذا **كان طول المقياس أكثر من ١٤ فقرة، فإن معامل ألفا يمكن أن يساوي ٠,٧٠ أو يتعدى ذلك، حتى في حالة احتواء المقياس على ثلاث مجموعات أومقاييس فرعية مستقلة، وفي حالة ارتباط الفقرات داخل كل مجموعة ارتباطا منخفضا نسبيا (تحوم الارتباطات البينية حول مستوى ٠,٣٠)**. (١٥ ؛ ص١٠٢)

ما الدرس الذي يمكن استقاؤه من دراسة أثر طول الاختبار في معامل ألفا؟ كيف ينبغي أن نقرأ قيم معاملات ألفا المرتفعة في البحوث؟

الدرس الذي نستقيه هو أن ارتفاع معامل ألفا قد يكون ناتجا عن ارتفاع قيم الارتباطات بين الفقرات، وهذا ما نبحث عنه في الاختبار لكونه يمثل مدى الاتساق الداخلي للمقياس، كما أن ارتفاع معامل ألفا قد يكون بسبب طول الاختبار لا سيما إذا كان الارتباط بين فقرات المقياس (الاتساق الداخلي) ضعيفا وغير كاف لتبرير ارتفاع معامل ألفا. كما أن ارتفاع معامل ألفا قد يكون بسبب عامل آخر لم نتطرق إليه لحد الآن وهو تماثل الفقرات وتشابهها بحيث تكرّر بعضها بعضا item over-redundancy فيما تقيسه رغم اختلاف الصياغة الظاهرية لها، الأمر الذي يساهم في تضخيم حجم معامل ألفا. (١٦)

ولذلك ينبغي التريث عند الحكم على ثبات درجات المقياس بناء على معامل ألفا، ولا سيما إذا كانت قيمته مرتفعة، إلا بعد تفكير وتدبر في السؤالين التاليين:

أولاً: هل قيمة معامل ألفا التي تبدو مرتفعة للمقياس الذي استعملته في بحثي تدل على مستوى كاف من الارتباطات البينية للفقرات، أم أن هذا الارتفاع في معامل ألفا سببه طول الاختبار وليس اتساق الفقرات أو العلاقات الارتباطية فيما بينها التي تبدوا منخفضة؟

إن طرح هذا السؤال الهام ينبه الباحث بأن السعادة الغامرة التي تستبد بالباحث وهو يذكر بانشراح نفسي قيمة معامل ألفا المرتفعة (كأن تكون ثمانية من عشرة أو أعلى من ذلك) يفتقر إلى أساس أو مبرر منطقي ما لم يتدبر الباحث سبب هذا الارتفاع، هل هو راجع إلى ارتباط الفقرات فيما بينها أي إلى اتساقها، أم راجع إلى طول الاختبار، أم إلى كليهما: اتساق الفقرات وطول الاختبار. ونتائج تقدير الثبات باستعمال حزمة SPSS تمد الباحث بعناصر للإجابة إن هو أحسن استغلالها. فالحزمة يمكن أن تزوده بمصفوفة الارتباطات بين الفقرات. وهذه المصفوفة ذات أهمية كبيرة لأنها تبين ما إذا كانت الارتباطات بين الفقرات مقبولة في مستوياتها، وبالتالي يعتبر أن معامل ألفا

المرتفع يعكس الاتساق الداخلي للفقرات. أما إذا لاحظ أن عددا كبيرا من الارتباطات بين الفقرات ضعيفة فإن ذلك يجعله يقف على حقيقة ارتفاع قيمة ألفا باعتبارها لا تعكس تأثير الاتساق الداخلي للفقرات لضعف ارتباطاتها ، وإنما تعكس التأثير الكبير لعدد الفقرات التي تفتقر إلى قاسم مشترك بينها. كما تزود الحزمة الباحث بمعلومة هامة جدا لم تستغل إطلاقا من طرف الباحثين في عرضهم لنتائج ألفا. وتتجلى في مربع معامل الارتباط المتعدد squared multiple correlation coefficient: R^2 بين كل فقرة وباقي فقرات المقياس. ويسمى أيضا بمعامل التحديد المتعدد multiple coefficient of determination بين الفقرة وباقي فقرات المقياس. ويدل معامل التحديد على نسبة التباين التي تفسرها (أو تشترك بها) فقرة معينة مع كافة فقرات المقياس ، وبالتالي تدل على مقدار التباين المشترك (وبتعبير غير فني مقدار العلاقة) بين الفقرة وباقي الفقرات. أو مقدار المساهمة التي تقدمها الفقرة للمعلومات التي يستهدف المقياس الحصول عليها عن السمة المقاسة.

أما بالنسبة للتساؤل الإشكالي الذي يتعلق بحجم معامل الارتباط الذي يعتبر مقبولا ، فاختلفت الآراء حول الموضوع لكونها لاتعتمد على أساس رياضي وانما ترجع إلى تقدير المتخصصين. فمثلا يرى روبنسون (Robinson, 1991) أنه إذا كان معامل ألفا مقداره ٠,٨٠ أو أعلى من ذلك فيكفي أن يكون الحد الأدنى لمتوسط الارتباطات بين الفقرات قدره ٠,٣٠ ؛ فإذا كان الأمر كذلك ، أي إذا كان متوسط الارتباطات ٠,٣٠ أو أكثر فإن معامل ألفا المرتفع يدل على وجود تجانس داخلي كاف بين الفقرات. أما كلارك وواطسون (Clark & Watson, 1995) فيميزان بين قياس المفاهيم المتعددة الأوجه ذات النطاق الواسع التي تنطوي على مفاهيم فرعية ، وبين قياس المفاهيم الضيقة المجال. فإذا استهدف المقياس قياس مفهوم واسع النطاق ومتباين فيقترح أن تتراوح متوسطات الارتباطات بين الفقرات من ٠,١٥ إلى ٠,٢٠ ؛ وأن تتراوح من ٠,٤٠ إلى ٠,٥٠ عند قياس المفاهيم الضيقة المجال. (١٧)

ثانياً: هل معاملات ألفا المرتفعة جدا أي تلك التي تتجاوز التسعة من عشرة ($\alpha \geq 0.9$) . تدل على اتساق داخلي مرتفع للفقرات (عند التأكد من أن متوسط الارتباطات بين الفقرات مرتفع بالفعل) أم أنها صنيع التشابه الكبير بين عدد من الفقرات، بحيث أنها تكرر بعضها بعضا ، ولا تضيف شيئا للمقياس؟

إن الارتفاع الكبير في معامل ألفا قد لا يعكس الاتساق الداخلي للفقرات بقدر ما يعبر عن التشابه الكبير بين فقرات المقياس التي تكرر بعضها بعضا مع اختلاف طفيف في الصياغة اللغوية [١٨]. وقد نتحفظ في قبول اقتراح بعض الثقاة فيما يتعلق بالمستوى الذي ينبغي أن يبلغه معامل الثبات بعامة ومعامل ألفا بخاصة. فنانلي (Nunnally,1967; 1978 ; Nunnally & Bernstein, 1994) مثلا رغم أنه اقترح في بداية الأمر مستوى ٠,٧٠

كحد أدنى مقبول لمعامل الثبات لأغراض البحث، ثم رفع هذا المستوى الأدنى إلى ٠.٨٠ في الطبعات اللاحقة لكتابه الشهير في نظرية القياس النفسي. غير أنه أوصى بألا يقل معامل الثبات عن ٠,٩٠ عند توظيف المقياس لأغراض إكلينيكية. ومن الأفضل في نظره أن تحوم قيمة معامل الثبات أو معامل ألفا حول ٠.٩٥ [١٩]. ونعتقد أن اشتراط مستوى ثبات لا يقل عن ٠,٩٠ ينطوي على مغالاة حتى ولو استعمل المقياس لأغراض إكلينيكية. إذ من المحتمل جدا أن فقرات المقياس الإكلينيكي الذي تتجاوز مستوى ثبات درجات فقراته ٠,٩٠ تعكس التماثل فيما تقيسه الفقرات بنسبة لا يستهان بها، ولا تمثل فقط الاتساق الداخلي للفقرات. وفي هذا السياق يرى استرينر (Streiner, 2003) أن معامل ألفا الذي تتجاوز قيمته ٠.٩٠ من المحتمل جدا أن يدل على وجود تكرار redundancy لا مبرر له فيما تقيسه الفقرات بدلا من الدلالة على الاتساق الداخلي. ولذلك يوصي ألا يتجاوز معامل ألفا قيمة ٠,٩٠ كحد أقصى [٢٠]. قد نوافق هذا الباحث فيما يتعلق بالتأثير الكبير الذي يمارسه تشابه محتوى ودلالة الفقرات في تضخيم قيمة معامل ألفا، ومع ذلك لا نشاطره رأيه الذي يقضي بتحديد سقف لقيمة معامل ألفا الذي يجب ألا يتعدى ٠.٩٠؛ ذلك أن ارتفاع معامل ألفا يرتد إلى أسباب كثيرة متباينة بما في ذلك سبب تشابه دلالة الفقرات. ولذلك ينبغي التوصية بالتريث في الحكم على قيمة معامل ألفا المرتفعة بأنها تدل على اتساق داخلي مرتفع للأداة، إلا بعد التأكد من أن فقرات المقياس أو عددا من هذه الفقرات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا مرتفعا لا تتشابه تماما في دلالتها رغم اختلاف صياغتها اللغوية.

نماذج القياس

لمعرفة متى يؤدي استعمال معامل ألفا إلى نتائج دقيقة، أي تتطابق قيمته مع قيمة معامل الثبات، ومتى يترتب على استعماله تقدير غير دقيق للثبات الحقيقي، أي يمد الباحث عند استعماله بالحد الأدنى لمعامل الثبات، بدلا من تزويده بالقيمة التي تتطابق ومعامل الثبات، لا بد من التعرف على نماذج القياس وافتراضاتها، للوقوف على نموذج القياس الذي يعكس الافتراضات أو المسلمات التي قامت عليها عملية اشتقاق معامل ألفا بمختلف صيغه أو معادلاته.

في نظرية القياس، يميز عادة بين أربعة نماذج من القياس Measurement Models التي تتمايز في مدى تقيدها أو تحررها من الافتراضات والمسلمات المؤسسة لأنواع مفهوم التوازي. وهذه النماذج هي:

أولاً: نموذج التوازي التام Strict Parallel Model، أو يسمى بالنموذج المتوازي اختصارا: Parallel Model.

ثانياً: نموذج الدرجات الحقيقية المترادفة أو نموذج التماثل في الدرجة الحقيقية (طاو)، أو نموذج "طاو" المتكافئ[٩]: Tau-equivalent model / τ-

---

(٩) على الرغم من أن ترجمة مصطلح "equivalent model" بالنموذج المتكافئ ترجمة دقيقة، إلا أننا نخشى عند استعمال=

equivalent model ، علما بأن الرمز "طاو" يشير إلى الحرف اليوناني τ الذي عادة ما يستعمل للدلالة على الدرجة الحقيقية .

ثالثاً: نموذج التماثل في الدرجة الحقيقية أساسا ، أو نموذج "طاو" المتماثل أو المترادف في الأساس: Essentially essentially τ-equivalent model tau- equivalent model .

رابعاً: النموذج المتقارب أوالتقاربي أو التآلفي Congeneric Model .

إن نموذج التوازي التام ، أو نموذج التوازي اختصارا ، يقوم **أولاً** على افتراض أن بنود المقياس تقيس متغيرا كامنا واحدا single latent variable ، أو بعدا واحدا unidimensional يتمثل في السمة أو المفهوم الذي يشكل القاسم المشترك لبنود المقياس. ويقوم **ثانيا** على مسلمة أن الدرجات الحقيقية لكل بند من بنود المقياس متساوية ، بمعنى أنه يفترض في بنود المقياس أن تقيس السمة بنفس المقدار. أو أن مقدار الدرجة الخالية من الخطأ العشوائي متساوية على مستوى الفقرات التي تشكل المقياس. ويقوم ثالثا على افتراض أن تباين درجات الخطأ بالنسبة لجميع فقرات المقياس يكون متساويا. وباختصار ، يدل نموذج التوازي على أن فقرات المقياس تقيس

= لفظ "متكافئ" أن يتداخل ذلك بمصطلح "الصور المتكافئة" التي تدل على إحدى طرق تقدير الثبات، أو إحدى نماذج الثبات. ولذلك سنكتفي باستعمال كلمة "مترادف" أو "متماثل".

كلها ذات المتغير الكامن (السمة) ، بنفس وحدة القياس the same metric ، وبذات الدرجة أو المستوى من الدقة ، وبنفس المقدار من الخطأ (Raykov, 1997; Graham, 2006) (٢١).

فإذا رمزنا لكل فقرة من الفقرات التي تقيس نفس البعد بالرمز i ، وإلى فقرة أخرى بالرمز j ، ونرمز إلى الفقرة الأخيرة للمقياس بالرمز k ، ورمزنا إلى الفرد الذي يجيب عن الفقرات أو المقياس بالرمز p ، لأمكن التعبير عن خاصية تساوي الدرجات الحقيقية (τ) بين الفقرات لفرد معين كما يلي :

$$\tau_{ip} = \tau_{jp} = \ldots\ldots\ldots\ldots = \tau_{kp}$$

أي أن الدرجة الحقيقية للفرد p على الفقرة i مساوية لدرجته الحقيقية على الفقرة الأخرى j مساوية لدرجته الحقيقية لآخر فقرة في المقياس (أو أي فقرة من فقرات المقياس). ولأمكن التعبير أيضا على تساوي تباين o^2 درجات الخطأ العشوائي (ε) كما يلي :

$$o^2(\varepsilon_{ip}) = o^2(\varepsilon_{jp}) = \ldots\ldots\ldots\ldots = o^2(\varepsilon_{kp})$$

أي أن مقدار تباين الخطأ للفرد p على الفقرة i ، مساويا لمقدار تباين الخطأ على الفقرة j مساويا لتباين خطأ أي فقرة أخرى للمقياس ، أو لتباين درجة آخر فقرة في المقياس. وعليه يمكن التعبير عن نموذج التوازي بالصيغة العامة التالية :

$$X_{pi} = \tau_p + \varepsilon_p \quad (٧)$$

وذلك للدلالة على أن أية درجة ملاحظة X_{pi} للمقياس ذي الفقرات المتوازية هي محصلة الدرجات الحقيقية المتساوية بين الفقرات للفرد p ، والدرجات الخطأ المتساوية عبر الفقرات لذات الفرد .

أما نموذج "طاو" المتماثل أو المترادف: Tau-equivalent model / τ-equivalent فيشترك مع نموذج التوازي في مسلمة أحادية البعد unidimensionality ، أي أن فقرات المقياس يجب أن تتسم بالتجانس بحيث تشترك كلها في قياس ذات البعد أو عامل كامن واحد. كما يشترك معه أيضا في مسلمة تساوي الدرجات الحقيقية بين فقرات المقياس لذات الفرد. وعليه، فإن التعبير الرياضي التوضيحي لهذا الافتراض ، أي:

$$\tau_{ip} = \tau_{jp} = \ldots\ldots\ldots\ldots = \tau_{kp}$$

يبقى ساريا على النموذج الحالي. غير أن الاختلاف الوحيد بينهما يكمن في احتمال عدم تساوي تباين درجات الخطأ عبر فقرات المقياس لذات الفرد.

$$o^2(\varepsilon_{ip}) \neq o^2(\varepsilon_{jp}) \neq \ldots\ldots\ldots\ldots \neq o^2(\varepsilon_{kp})$$

يظهر جليا من هذه المقارنة أن نموذج "طاو" المتماثل أو المترادف يتطلب أن يكون المقياس متجانسا أحادي البعد أو العامل، كما يتطلب أن تكون الدرجة الحقيقية للفرد متماثلة بين فقرات المقياس، غير أن درجات الخطأ لأداء الفرد ذاته على المقياس قد تختلف من فقرة لأخرى. ونتيجة لذلك قد تختلف درجة الفرد الملاحظة من فقرة لأخرى (Feldt & Brennan, 1989) (٢٢).

ويمكن أن نلخص افتراض تساوي الدرجات الحقيقية للفقرات، وفكرة أن كل فقرة تمتلك مقدارا من الخطأ الخاص بها (ε_{pi})، في المعادلة التالية :

$$X_{pi} = \tau_p + \varepsilon_{pi} \quad (٨)$$

ويلخص ريكوف (Raykov,1997a,1997b) بدقة وتركيز هذا النموذج بقوله أن نموذج "طاو" المترادف يدل على أن مفردات المقياس أو فقراته تقيس المتغير الكامن نفسه، بالوحدة نفسها on the same scale or metric (نفس السلم المتدرج للإجابة لكافة الفقرات)، وبنفس الدرجة من الدقة، لكن بمقادير مختلفة من الخطأ.

وإذا كان نموذج "طاو" المترادف اتسم بتماثل الدرجات الحقيقية ، وباختلاف قيم تباين الخطأ، فإن نموذج "طاو" المتماثل أو المترادف في الأساس: Essentially tau-equivalent model/ essentially τ-equivalent model . علاوة على عدم اشتراطه لتساوي تباينات الخطأ. فإنه يسمح بإمكان اختلاف قيم الدرجات الحقيقية للفقرات بفارق قيمة ثابتة أو عدد ثابت مضاف، مؤديا بذلك إلى اختلاف متوسطات الدرجات الحقيقية للفقرات، أو اختلاف في مستوى الدقة. (٢٣).

نموذج "طاو" المتماثل في الأساس يقوم إذن على افتراض أن كل فقرة من فقرات المقياس تقيس ذات المتغير الكامن (أحادي البعد أو متجانس)، وباستعمال وحدة القياس نفسها أو سلم القياس ذاته مما ينشأ عن ذلك تساوي تباين الدرجات الحقيقية ؛ لكن بمستويات أو درجات مختلفة من الدقة المتمثلة في اختلاف المتوسطات نتيجة تفاوت الدرجات الحقيقية بمقدار ثابت مضاف، هذا فضلا عن اختلاف قيم تباين الخطأ. [٢٤]

ويمكن تمثيل ذلك بالمعادلة الآتية :

$$X_{pi} = (a_i + \tau_p) + \varepsilon_{pi} \qquad (٩)$$

حيث يدل الرمز a_i على القيمة الثابتة أو العدد الثابت الذي يمثل مقدار التفاوت في الدرجة الحقيقية بين كل فقرة وأخرى.

وإن اختلاف وحدة القياس أو سلم القياس يؤثر في التباين، بحيث يميل التباين إلى التقلص عندما يكون سلم القياس ضيقا، كأن ينطوي على درجتين فقط : صفر (للإجابة الخاطئة)، وواحد(للإجابة الصحيحة)، كما يميل إلى الارتفاع لما تزداد فئات سلم القياس أي تختلف وحدة القياس، كأن يحتوي السلم المتدرج مثلا على خمس فئات بأوزان تنطلق من واحد إلى خمسة. أما الدقة التي تتمثل في اختلاف متوسطات الدرجات الحقيقية للفقرات فتدل على اختلاف الفقرات في قوتها على الدلالة على نفس المتغير الكامن رغم قياسها لذات المتغير ورغم تماثل سلم القياس أو وحدات القياس. أما الخطأ فيتمثل في الفرق بين الدرجة الملاحظة والدرجة الحقيقية.

ولئن كان نموذج "طاو" المترادف في الأساس، لا يشترط تساوي متوسطات الدرجات الحقيقية التي تختلف بمقدار ثابت، رغم تساوي قيم تباينها، ولا يشترط أيضا تساوي تباين درجات الخطأ، فإن النموذج الرابع والأخير: النموذج المتقارب Congeneric Model، فيحتفظ - أسوة بالنماذج الثلاث التي تطرقنا إليها - بمسلمة تجانس مفردات المقياس أو مسلمة البعد الأحادي أو العامل العام الممثل لكافة بنود المقياس، لكنه في المقابل يتحرر من مسلمة تساوي الدرجات الحقيقية بحيث لا تختلف في متوسطها فحسب (كما هو الشأن في نموذج "طاو" المترادف في الأساس)، بل تختلف أيضا في تباينها، ويتحرر أيضا من قيد مسلمة تساوي تباين درجات الخطأ. ويمكن تلخيصه في المعادلة التالية :

$$X_{pi} = [\ a_i + \beta_i (\tau_p) + \varepsilon_{pi}\ ] \qquad (١٠)$$

وواضح من المعادلة، أن النموذج المتقارب - إذ يفترض وجود علاقة ارتباطية خطية linear correlation بين الدرجات الحقيقية للفقرات - فإنه يسمح باختلاف الدرجات الحقيقية بين البنود بفارق قيمة ثابتة a_i ؛ التي تجعل متوسط الدرجات الحقيقية التي تمثل الدقة تختلف بين الفقرات. ويسمح أيضا - خلافا لنموذج "طاو" المترادف - بضرب الدرجة الحقيقية

بمعامل ضرب (β_i : multiplicative term) قد تختلف قيمته من فقرة لأخرى؛ مما يترتب عليه اختلاف في تباين الدرجات الحقيقية للبنود.

وقصارى القول أن النموذج الرابع التقاربي يسلم بأن كل مفردة من مفردات المقياس تقيس ذات المتغير الكامن أو ذات السمة، بوحدات قياس أو سلم قياس قد يختلف بين بعض الفقرات، وبمستويات مختلفة من الدقة لاختلاف متوسطات الدرجات الحقيقية، وبمقادير مختلفة من الخطأ. [٢٥]

ولكي يتسنى مقارنة النماذج الأربعة، ولمزيد من التوضيح والتركيز، لخصنا الخصائص الأساسية لهذه النماذج في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). مقارنة بين افتراضات أو مسلمات نماذج القياس الأربعة.

نماذج القياس الأربعة	Measurement models	أوجه المقارنة بين كل فقرة وأخرى للمقياس أو بين أجزائه			
		الاشتراك في بعد واحد (التجانس)	تماثل تباين الدرجات الحقيقية (وحدة القياس متماثلة)	تماثل متوسطات الدرجات الحقيقية (ارتفاع مستوى الدقة)	تماثل تباين درجات الخطأ
نموذج التوازي	Parallel model	نعم ❖	نعم	نعم	نعم
نموذج "طاو" المترادف	Tau(τ)-equivalent model	نعم	نعم	نعم	لا
نموذج "طاو" المترادف في الأساس	Essentially tau(τ)-equivalent model	نعم	نعم	لا	لا
النموذج التقاربي	Congeneric model	نعم	لا	لا	لا

❖ تدل "نعم" على أن المسلمة المنصوص عليها في عنوان العمود ضرورية. وبالمقابل تدل "لا" على أن المسلمة غير ضرورية.

وتجمع النماذج الأربع علاقة الاحتواء بحيث أن نموذج التوازي يعد حالة خاصة من نموذج "طاو" المترادف، و نموذج "طاو" المترادف يعتبر حالة خاصة من نموذج "طاو" المترادف في الأساس، وهذا الأخير هو حالة خاصة من النموذج المتقارب. والنموذج المتقارب هو أعمها، وأكثرها تحررا من الافتراضات المقيدة، وأكثرها انسجاما مع واقع المقاييس والاختبارات.

مواطن قصور معامل ألفا

لقد ثار جدل واسع حول مدى دقة معامل ألفا في تقدير الثبات على مدى أربعة عقود خلت، وذلك

نتيجة للصيت العريض الذي حظيت به ، والاستعمال الواسع الذي عرفته وما زالت تعرفه ، بل ازدادت وتيرة استعمالها في كافة البحوث التي توظف الأدوات (الاستبيانات ، سلالم التقدير ، الاختبارات ، القوائم inventories ، أدوات الملاحظة ، وغيرها) والتي تسعى إلى تقدير ثبات درجات الأدوات المستعملة وصدقها ضمن إجراءات البحث. لقد استهدفت الدراسات التقويمية النقدية لأداء معامل ألفا الإجابة على الإشكالية التالية : **متى يكون معامل ألفا دقيقا في تقديره للثبات، ومتى يفتقر إلى الدقة؟** وإذا رمنا التحديد الدقيق للسؤال الذي شغل مقومي أداء معامل ألفا ، لكون السؤال السابق - رغم بساطته - سؤال فضفاض ، ومطاط ، ويفتقر إلى التحديد ، لأمكن تفريع صياغته إلى السؤالين المحددين التاليين :

أولاً: في ظل أي نموذج قياس من النماذج الأربعة التي تطرقنا إليها آنفا، يكون معامل ألفا دقيقا في تقدير الثبات لكون النموذج يستجيب وافتراضات طريقة معامل ألفا ومسلماته؟ وفي ظل أي نموذج تفتقر فيه طريقة معامل ألفا إلى الدقة في تقدير الثبات، لكون النموذج لا يتقيد بعدد من المسلمات أو الافتراضات التي يتطلبها؟

ثانياً: هل تحتفظ طريقة معامل ألفا بدقتها في تقدير الثبات رغم تباين خصائص بنية المقاييس من حيث البنية العاملية للمقياس (أي في حالة تعدد العوامل المفسرة لتباين فقرات المقياس، بدلا من عامل واحد فقط، أو تعدد أبعاد المقياس بدلا من بعد وحيد unidimensionality، علما بأن انتظام الفقرات في عدة أبعاد multidimensionality يمثل خاصية أغلب المقاييس المستعملة)؟

لقد لاحظ نوفيك ولويس - في وقت مبكر- أن معامل ألفا يتطلب أن تكون الدرجات الحقيقية للفقرات متساوية ، وحتى إذا اختلفت ، فإنها تختلف فيما بينها بقيمة ثابتة ، لكن لا يشترط تساوي تباين الخطأ بالضرورة. وأطلقا على افتراض قياس الفقرات لنفس المفهوم ، وافتراض تساوي الدرجات الحقيقية بين الفقرات ، أو اختلافها بمقدار ثابت فقط ، مع احتمال تباين درجات الخطأ ، بنموذج أو مقياس "طاو" المترادف في الأساس essentially tau-equivalent model/measure ، إذ يرجع الفضل إليهما في نحت هذا المصطلح الواسع الانتشار في نظرية القياس كما أسلفنا. الاستنتاج الهام الذي توصلا إليه هو أن معامل ألفا يقوم على ذات الافتراضات التي تأسس عليها نموذج "طاو" المترادف أساسا. **غير أن هذا النموذج بافتراضه ضرورة أن تقيس كل فقرة البعد ذاته الذي تقيسه الفقرات الأخرى للمقياس، وبنفس المقدار أو الدرجة، نموذج مثالي قائم على افتراضات مقيدة للغاية تتجافى وواقع استعمال المقاييس في الواقع.** وبالتالي ، إذا لم تنسجم فقرات المقياس مع افتراضات نموذج "طاو" المترادف في الأساس ، فإن استعمال معامل ألفا يؤدي إلى تقدير محافظ conservative estimate لمعامل الثبات ، أي يترتب عن تبني معامل ألفا في ظل هذا النموذج تقدير للثبات بقيمة أدنى من قيمة معامل الثبات الحقيقي (٢٦) .

لقد أوضحت كثير من الدراسات (e.g.,Graham, 2006; Green & Hershberger, 2000; Kamaroff, 1972 McDonald, 1999; Novick & Lowis, 1967; Zimmerman, 1972; Raykov,1997a,b; 1998, 2001a,b; 2004a,b;) على مدى العقود الثلاثة الماضية، أن معامل ألفا لكرونباخ يسفر عن تقدير غير دقيق للثبات، إذا لم يتحقق في درجات بنود المقياس شروط (مسلمات أو افتراضات) نموذج "طاو" المترادف في الأساس. وهي افتراضات وإن كانت أقل صرامة وتقييدا من نموذج التوازي التام ونموذج "طاو" المترادف، إلا أنها تبقى مع ذلك شروطا صارمة قلما تتوفر في بيانات القياس في الواقع. (٢٧).

ولذلك نجد مثلا كورتنا (cortina, 1993) ـ في دراسة مسحية للبحوث التي وظفت معامل ألفا في قياس الثبات ـ يخلص إلى النتيجة التي مفادها أن معامل ألفا لكرونباخ يعطي تقديرا تمثل قيمته الحد الأدنى للثبات lower- bound estimate of reliability ؛ عندما لا تكون فقرات أو مكونات المقاييس من نوع "طاو" المترادف في الأساس. وإذا علمنا أن الاختبارات من نوع "طاو" المترادف في الأساس، يندر وجودها لاستعصاء إنجاز أدوات قياس تحقق افتراضاته ومسلماته، فإن تقدير معامل ألفا لكرونباخ يبقى يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقي لأدوات القياس المستعملة. (٢٨)

ويشير آلن وين (Allen & Yen, 1979) بصريح العبارة في كتابهما في نظرية القياس بأن " استعمال طريقة معامل ألفا وكذلك طريقة كيودر- رتشاردسن تنتجان الحد الأدنى عند تقدير ثبات المقياس" [٢٩ ؛ ص ٨٨]. أما كروكر، وألجينا (Crocker & Algina, 1986)، فيوضحان بأنه في المقاييس المتعددة الفقرات التي لا ينطبق عليها افتراضات النموذج المتوازي، أو نموذج "طاو" المترادف، أونموذج "طاو" المترادف في الأساس، فإن استعمال معامل ألفا يعطي الحد الأدنى لمعاملات ثباتها. (٣٠؛ ص ١٢١)

ويلخص ريكوف (Raykov, 2004) وضعية معامل ألفا بدقة وتركيز في ثلاثة جوانب، وهي:

١- بافتراض عدم ارتباط درجات الخطأ، تعكس قيم معامل ألفا الحد الأدنى لمعامل الثبات للمقاييس المتعددة البنود، بغض النظر عن البنية العاملية للمقياس. بمعنى سواء أكانت بنود المقياس وحيدة البعد أو متعددة الأبعاد، فإن استعمال معامل ألفا لكرونباخ يسفر عن تقدير منخفض للثبات. ويميل إلى تخفيض معامل الثبات الحقيقي إلى الحد الأدنى.

٢- ودائما عند افتراض استقلالية درجات الخطأ، أو عدم ارتباطها، فإن التقدير الذي يتمخض عنه استعمال معامل ألفا، يكون مساويا لثبات المقياس، عندما تكون بنود المقياس أو مكوناته من نوع "طاو" المترادف في الأساس، على الأقل (أو من نوع "طاو" المترادف، أو من النوع المتوازي. أما إذا كانت البنود من النوع المتقارب، فمعامل ألفا لا يساوي ثبات المقياس بل يمثل الحد الأدنى له) . غير أن المتطلبات الصارمة للافتراضات التي يقوم عليه نموذج "طاو" لا

تتوفر في واقع القياس النفسي والتربوي والاجتماعي.

٣- لكن في حالة ارتباط درجات الخطأ ، فإن استعمال معامل ألفا يؤدي إما إلى تقدير متضخم للثبات أو إلى تقدير منخفض له. (٣١)

ومما يجدر الانتباه له في المعالجة السابقة ، أن توظيف معامل ألفا يؤدي إلى تقليص معامل الثبات الحقيقي . إذا كانت بنود المقياس تمت بصلة إلى النموذج المتقارب لتحرره من القيود الصارمة (الافتراضات المقيدة) التي تقوم عليها النماذج الثلاثة الأخرى. هذا مع افتراض عدم ارتباط الأخطاء.

أما في حالة ارتباط الأخطاء ، فإن استعمال معامل ألفا قد لا يؤدي إلى التقليص من القيمة الحقيقية لثبات المقياس فحسب ، بل يؤدي - في الغالب - إلى تضخيم الثبات.(٣٢) إذ يوضح روزنبوم (Rozenboom, 1966) أن تطبيق فقرات المقياس في جلسة واحدة ، يؤدي إلى ارتباط أخطاء القياس بين الفقرات. وارتباط أخطاء القياس تؤدي إلى تضخيم قيمة معامل ألفا. (٣٣)

ولقد قام زيمرمن وآخرون (Zimmerman et al., 1993) بفحص شامل لمشكلة تأثير أخطاء القياس المرتبطة في معامل ألفا ، واستخلصوا أن معامل ألفا يقدر الثبات تقديرا تضخيميا إذا كانت معاملات الارتباط بين أخطاء القياس موجبة. ويدللون على ذلك بأنه إذا كان معامل الثبات لمقياس ينطوي على ثماني فقرات يساوي ٠.٥٠ ، وكان ارتباط أخطاء القياس بين أزواج الفقرات يساوي ٠.١٠ ، فإن معامل ألفا يعطي تقديرا للثبات يساوي ٠.٧٢ مؤديا إلى تضخيم قيمة ثبات المقياس بمقدار ٠.٢٢ (٣٤).

لقد سبق أن أوضحنا مرارا أن معامل ألفا يتطلب أن يكون المقياس أحادي البعد ، أو بتعبير آخر أن تكون فقراته متجانسه. وبلغة التحليل العاملي أن تتشبع جميع الفقرات (أو أغلبها على الأقل) تشبعا مرتفعا على عامل واحد ، بحيث أن هذا العامل يستوعب أو يفسر نسبة عالية من تباين فقرات المقياس أو مكوناته. **لكن ماذا لو استعملنا معامل ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس متعدد الأبعاد أو العوامل (أي ينطوي على عاملين أو أكثر)؟ هل تعطي طريقة معامل ألفا تقديرا دقيقا للثبات عند خرق مسلمة التجانس، أو اختلال شرط البعد الواحد للمقياس؛ أم تؤدي إلى تقدير تقليصي أو تضخيمي لمعامل الثبات؟ هل يمكن أن نعتبر معامل ألفا مؤشرا دقيقا لتجانس المقياس أي لأحادية بعد المقياس؟ أو بتعبير آخر، هل ارتفاع قيمة معامل ألفا ، يعتبر دليلا على أن المقياس مرتفع التجانس، وعلى أنه ينطوي على بعد واحد فقط؟**

لنبدأ بمعالجة السؤالين الأخيرين المتعلقين بإمكانية اعتبار معامل ألفا مؤشرا دقيقا لأحادية المقياس أو تجانسه. تفيد أغلب الدراسات التي عالجت هذه القضية (eg. Cortina, 1993; Feldt & Qualls, 1996;Green, Lissitz, & Mulaik, 1977; Hattie, 1985; Miller, 1995; Raju, 1982; Terwilliger & Lele, 1979 أن معامل ألفا يعتبر مؤشرا (دليلاً) غير دقيق على

تجانس فقرات المقياس أو مكوناته، أو على أحادية البعد Unidimensionality للمقياس. ولذلك، تم التخلي عنه من طرف السيكومتريين كمؤشر لتجانس الفقرات [٣٥] . وإذا كان الأمر كذلك لدى المتخصصين، فإن اعتبار معامل ألفا المرتفع دليلا على تجانس فقرات المقياس أو اشتراكها في بعد واحد، ما زال اعتقادا مستحكما ومتفشيا لدى الباحثين. وبذلك يقعون فريسة المغالطة التي يسميها المناطقة بمغالطة تأكيد النتائج أو المترتبات Fallacy of affirming the consequences . إذ تقوم المغالطة على الاعتقاد بأنه: إذا كانت س، فإذن ص. وبالتالي إذا كانت ص، فإذن س. أي "ارتفاع التجانس إذن ارتفاع معامل ألفا"، وبالتالي. فإن "ارتفاع معامل ألفا، إذن ارتفاع التجانس". فإذا كان شرط تجانس المقياس قائما، فإذن يرتفع مستوى معامل ألفا، ويستدل من ذلك بالتالي، أن ارتفاع معامل ألفا دليل على تجانس فقرات المقياس.

أما فيما يتعلق بسلوك معامل ألفا عند اختلال شرط البعد الواحد للمقياس، أي اختلال شرط التجانس، بحيث ينطوي المقياس على بعدين أو عدة أبعاد تمثل فقرات المقياس، فإن استعمال معامل ألفا يسفر عن تقدير أدنى من مستوى معامل الثبات الحقيقي للمقياس ككل. وفي هذا السياق، يرى شميدت وهانتر (Schmidt & Hunter, 1996) – عقب دراسة مسحية وتقويمية لأخطاء القياس - أن انتقاء معامل ألفا لتقدير الثبات عندما ينطوي المقياس على عدد من الأبعاد (غير متجانس) يعتبر اختيارا غير مناسب، أو غير صالح لتقدير الثبات. (٣٦)

ولقد اجتهد كورتين (Cortina, 1993) باستعمال فنية المضاهاة الإحصائية statistical simulation technique في إثبات ميل معامل ألفا إلى الانخفاض بسبب تعدد أبعاد المقياس (الافتقار إلى التجانس)، والارتفاع بسبب العلاقات الارتباطية البينية للفقرات (الاتساق). ولكنه لاحظ أيضا أن طول الاختبار (عدد الفقرات) قد يسفر عن قيمة مرتفعة لمعامل ألفا عند انتظام الفقرات في ثلاث مجموعات أو أبعاد أو عوامل مستقلة فيما بينها (غياب التجانس والاتساق معا في بنية الاختبار). ولذلك يخلص من دراسته إلى القول بأن استعمال معامل ألف مفيد عندما تتوفر مسلماته في البيانات، أي عندما يصنف التباين الخاص للفقرة في زمرة أخطاء القياس. (٣٧)

ولعل الفكرة الأخيرة، أي التباين الخاص، تقتضي توضيحا لأن هذا الشرح يمدنا بتعليل لافتقار معامل ألفا للدقة في غياب تجانس المقياس. إن كرونباخ (Cronbach, 1947) نفسه يقسم التباين الكلي للمقياس المتعدد الفقرات إلى تباين العامل العام، وهو التباين المشترك بين جميع فقرات المقياس؛ وتباين فقرات مجموعة العوامل، أو العوامل الطائفية، أي مقدار التباين الذي تشترك فيه مجموعة من الفقرات؛ والتباين الخاص بكل فقرة، وتباين الخطأ العشوائي Error Variance (٣٨). تقوم طريقة معامل ألفا لكرونباخ على منطق نسبة الدرجة الحقيقية التي تمثل كل التباين المنتظم الذي تشترك فيه كل الفقرات

(مستبعدة التباين المشترك بين فقرات المجموعات أو العوامل) إلى التباين الكلي للمقياس المنتظم وغير المنتظم أو العشوائي. ومعنى ذلك أنه عند استعمال معامل ألفا، فإن التباين المشترك بين فقرات كل مجموعة من مجموعات الفقرات المكونة للمقياس، والتباين الخاص بكل فقرة، يصنف في زمرة الأخطاء العشوائية رغم أنها ليست كذلك. و ينتج عن هذا السلوك تقليص في مقدار تباين الدرجة الحقيقية وتضخيم في مقدار تباين الخطأ، مما يؤدي إلى تقدير منخفض للثبات الحقيقي للمقياس. أما الطرق البديلة التي سنأتي على بعضها التي تراعي تعدد البنية العاملية أو تعدد أبعاد المقياس، فلا تقوم على اعتبار تباين فقرات كل عامل من العوامل المشكلة للمقياس من قبيل الخطأ العشوائي، بل تعتبر أن تباين فقرات العوامل تصب في مجرى تباين الدرجة الحقيقية، لكونها تباينا منتظما على مستوى كل عامل وليس تباينا عشوائيا، وبالتالي ليست من الأخطاء العشوائية. ولذلك تعطي هذه الطرق تقديرا دقيقا للثبات مقارنة بتقدير معامل ألفا.

ولقد حاول كرونباخ وزملاؤه (Cronbach, Schonemann, & McKie, 1965) تدارك الأمر باقتراح تعديل لصيغة معامل ألفا، تأخذ بعين الاعتبار المجموعات الفرعية التي يتكون منها المقياس، وأسموا هذه الصيغة المعدلة بمعامل ألفا الطبقي Stratified Alpha ؛ وفيما يلي معادلتها :

$$\text{Strat } \alpha = 1 - \frac{\sum_{j=1}^{c} \sigma^2_{x_j} \left(1 - {}_{\alpha}\rho_{x_j x'_j}\right)}{\sigma^2_x} \qquad (11)$$

يدل التعبير ${}_{\alpha}\rho_{x_j x'_j}$ على تقدير معامل ألفا لفقرات مجموعة من مجموعات (طبقة من طبقات) المقياس، ويدل التعبير $\sigma^2_{x_j}$ على تباين هذه المجموعة (الطبقة)، وتدل سيجما $\sum_{j=1}^{c}$ على أن عملية الجمع تشمل حواصل الضرب لتباين درجات كل مجموعة في نتيجة طرح معامل ألفا لكل مجموعة من الواحد الصحيح. بحيث يبدأ الجمع انطلاقا من المجموعة الأولى j=1 (الطبقة الأولى) إلى آخر مجموعة c (آخر طبقة) . أما التعبير σ^2_x فيدل على تباين المقياس ككل. (٣٩)

غير أنه يشترط أن تكون كل مجموعة من مجموعات الفقرات، أو كل طبقة من طبقات المقياس من نوع "طاو" المترادف في الأساس على الأقل (٤٠). بمعنى يشترط أن تقيس فقرات كل مجموعة بعدا واحدا، وأن يكون تباين الدرجات الحقيقية متساويا، ولا تختلف هذه الدرجات إلا بمقدار ثابت، أما تباين الخطأ فلا يشترط أن يكون متماثلا بين الفقرات. معنى ذلك، إذا كانت مجموعات الفقرات المكونة للمقياس أو بعضها من نوع النموذج المتقارب Congeneric model ، فمن المحتمل أن ينحو معامل ألفا الطبقي نحو تقدير منخفض لثبات المقياس.

بعض الصيغ البديلة

لقد تطرقنا إلى الحالات التي تحتفظ فيها معامل ألفا بدقتها في تقدير الثبات والحالات التي تفتقر فيها إلى الدقة في تقدير الثبات، ورأينا أن هذا التقدير يكون دقيقا في ظل توفر مسلمات نموذج "طاو" المترادف في الأساس في البيانات، وفي ظل النماذج التي تمثل حالات خاصة له: نموذج "طاو" المترادف ونموذج التوازي. ورأينا أن هذا التقدير يكون متحيزا يفتقر إلى الدقة في ظل النموذج الرابع: النموذج المتقارب. **فإذا ارتبطت فقرات المقياس ببعد واحد، لكن مع اختلاف تباين درجاتها الحقيقية، واختلاف تباين خطئها؛ يعكس معامل ألفا الحد الأدنى للثبات الحقيقي للمقياس، كما يمكن أن يعكس تقديرا تضخيميا في حالة ارتباط درجات الخطأ.**

أما إذا انطوى المقياس على بنية عاملية متعددة الأبعاد، فإن استعمال معامل ألفا يسفر عن تقدير أدنى من مستوى معامل الثبات الحقيقي.

ونتيجة لمواطن القصور هذه، اقترحت عدة معادلات بديلة تعطي تقديرا أدق من معامل ألفا، عندما لا تتوفر مسلمات نموذج "طاو" المترادف في الأساس، على الأقل؛ أي تنسجم هذه المعادلات ومسلمات النموذج الأكثر تحررا من المسلمات المقيدة: النموذج المتقارب، وبعضها يأخذ بعين الاعتبار استقلالية الأخطاء أو ارتباطها، وأحادية البنية العاملية للمقياس أو تعددها. ولذلك، سنتعرض لبعض هذه الطرق البديلة مع أمثلة تطبيقية لبعضها.

معامل ثيتا: Theta Coefficient (θ)

لقد قام ارمور (Armor, 1974) باقتراح هذه الطريقة لتقدير الثبات، لأنها تعطي تقديرا أدق لمعامل الثبات عندما تتجاوز بيانات القياس نموذج طاو المترادف في الأساس، إلى النموذج المتقارب الذي لا يشترط في الدرجات التساوي في الدرجات الحقيقية، ولا التساوي في تباين درجات الخطأ. كما تستعمل أيضا عند انتهاك المقياس شرط واحدية البعد أو التجانس، لينطوي على عوامل أو أبعاد، شريطة أن يستأثر أحد العوامل بتفسير نسبة كافية من تباين فقرات المقياس، كأن يفسر مثلا نسبة لا تقل عن ٤٠٪ من التباين الكلي للمقياس(٤١). وبتعبير آخر، في وجود أكثر من عامل واحد مشكل للمقياس، فيجب أن ينفرد أحدها بالتفوق على العوامل الأخرى في تمثيل تباين المقياس. وكلما تفوق هذا العامل عن غيره في تمثيل تباين المقياس (معلومات المقياس بتعبير غير فني)، بحيث تزداد نسبة التباين الذي يقوي على تفسيره عن ٤٠٪، كلما كان الوضع أفضل، وأكثر انسجاما مع منطق معادلة ثيتا.

لعل التوضيح المبسط السابق يجعل القارئ يستنتج أن معامل ثيتا يستعمل بعد إجراء التحليل العاملي على بيانات المقياس. كما أن القارئ الذي يتوفر على خلفية ولو كانت بسيطة عن التحليل العاملي يستنتج أن الوصف السابق يشير إلى أسلوب

معين شائع الاستعمال من أساليب التحليل العاملي ، وهو أسلوب التحليل إلى المكونات الأساسية أو الرئيسية Principal Components Analysis(PC).

تنطلق طريقة التحليل إلى المكونات الرئيسية - شأنها في ذلك شأن طرق التحليل العاملي الأخرى - من تحليل مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات ، أو بين جميع الفقرات المكونة للمقياس ، للكشف عن المجموعات التي ترتبط عناصرها أو فقراتها ارتباطا عاليا. فيشرع أسلوب المكونات الأساسية في استخراج المجموعة ذات الارتباط المرتفع بين فقراتها بحيث يكوّن من هذه الفقرات (المتغيرات) تشكلة أو تركيبة خطية linear combination لتحقيق أقصى مجموع ممكن لمربعات الارتباطات بين هذا التشكلة أو التركيبة الخطية وبين الفقرات الأصلية. أو بتعبير آخر ، للتوصل إلى تحديد أوزان للمتغيرات الأصلية لتحقيق تركيبة خطية من المتغيرات بأوزانها تفسر أقصى نسبة من تباين متغيرات المقياس أو فقراته. وتدعى هذه التركيبة الخطية الكامنة (البنية التحتية) التي تمثل أقصى تباين في فقرات المقياس بالعامل ، ومربع معامل الارتباط بين هذه البنية الخطية وبين الفقرات الأصلية يدعى بالتشبع. عند استخراج العامل الأول بهذه الطريقة ، يستخرج العامل الثاني وذلك بتكوين أفضل تشكلة خطية ثانية من المتغيرات بأوزان أخرى من التشكيلات الخطية العديدة الممكنة تفسير أقصى نسبة من التباين الباقي عند استخراج العامل الأول. أي أن العامل الثاني مستقل عن العامل الأول بحيث ما يمثله من تباين في المقياس ليس تكرارا أو استنساخا للتباين الذي يمثله العامل الأول وذلك لعدم ارتباطهما. ويمثل العامل الثاني أفضل تشكلة خطية لأوزان المتغيرات أو الفقرات الأصلية بعد التشكلة الخطية التي يمثلها العامل الأول لكونها تحقق أقصى مجموع مربع ارتباط بالفقرات الأصلية ، أي أعلى قيمة مميزة أو جذر كامن eigenvalue . وتدل القيمة المميزة عل المساحة المشتركة (نسبة التباين المشترك) بين العامل وبين الفقرات. ويسهل فهمه عندما نتصوره بأنه يدل على قوة العلاقة التي تربط العامل بعدد من فقرات المقياس.

نستخلص مما سبق أن أسلوب التحليل إلى المكونات الأساسية يستخرج عوامل متدرجة من حيث أهميتها بدءا بالعامل الأول ونزلا إلى العامل الأخير. إذ يتسم العامل الأول بتمثيل أكبر نسبة من التباين ، كما يحتوى على أعلى قيمة مميزة ، أي أن علاقته بفقرات الاختبار التي يمثلها أقوى من علاقة العوامل الأخرى المستخرجة بفقرات المقياس التي يمثلها.

بعد هذا التقديم لمنطق التحليل إلى العوامل الأساسية ، نعود إلى معامل ثيتا. لقد اقترح أرمور (Armor, 1974) عدة صيغ مترادفة لمعامل ثيتا لعل أكثرها شهرة واستعمالا المعادلة التالية :

$$\theta = \frac{k}{k-1}\left(1-\frac{1}{Eigen_1}\right) \qquad (١٢)$$

ويدل k على عدد الفقرات (أو المتغيرات). أما اللفظ $Eigen_1$ فيدل على الجذر الكامن للعامل الأول المستخرج بطريقة المكونات الأساسية[٤٢]. وتتوفر هذه المعلومات في نتائج التحليل العاملي عند استعمال أية حزمة إحصائية. ويبقى مجرد التعويض في المعادلة أعلاه لتقدير ثبات درجات المقياس.

يفضل استخدام هذه الطريقة إذا اتسمت مصفوفة التشبعات على العوامل قبل التدوير بالمواصفات التالية: ١ـ يجب أن يفسر العامل الأول (المكون الرئيسي الأول) المستخرج أعلى نسبة من التباين بحيث ينبغي ألا تقل هذه النسبة عن ٤٠ ٪ من تباين فقرات المقياس. ٢ـ ينبغي أن تفسر المكونات الأخرى المرتبة تنازليا نسبا متقاربة ومتناقصة من التباين المتبقي. ٣ـ كل الفقرات أو معظمها ينبغي أن تتشبع تشبعا كافيا (لا تقل عن ٠,٣٠) على المكون أو العامل الأول. ٤ـ كل الفقرات أو معظمها ينبغي أن يكون تشبعها على العامل أو المكون الأول أعلى من تشبعها على باقي المكونات أو العوامل. (٤٣ ؛ ص ٦٠)

معامل أوميجا (١٠) Omega Coefficient (Ω) للمقياس كله.

لا يقل معامل أوميجا أهمية ودقة في تقدير ثبات المقاييس عن معامل ثيتا. وإذا كان معامل ثيتا يستعمل عقب التحليل إلى المكونات الأساسية، فإن أوميجا تستعمل بعد التحليل العاملي بالطرق الأخرى غير المكونات الأساسية، أي عند استعمال طريقة المحاور الأساسية Principal Axis Factoring (PAF)، أوطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood (ML)، أو طريقة التحليل العاملي الصوري Image Factoring (IMAGE)، أو طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة Unweighted Least Square(ULS)، أو طريقة المربعات الصغرى المعممة Generalized Least Squares (GLS)، أو أي طريقة أخرى.

لقد طور كل من هيس، وبوهرنستيدت (Heise & Bohrnstedt, 1970) معاملا لتقدير الثبات بناء على نتائج التحليل العاملي، وفضلا تسميته بأوميجا. إن الشكل العام لمعامل أوميجا القائم على توظيف تباين كل الفقرات وتغايرها، وقيم شيوعها أو اشتراكياتها communalities هو:

$$\text{Omega coefficient } (\Omega) = 1 - \frac{\sum \sigma_i^2 + \sum \sigma_i^2 h_i^2}{\sum_i \sum_j \operatorname{cov}(x_i x_j)} \quad (١٣)$$

حيث يدل التعبير $\sum \sigma_i^2$ على مجموع تباين فقرات المقياس، ويدل التعبير $\sum \sigma_i^2 h_i^2$ على مجموع حواصل ضرب تباين كل فقرة من فقرات المقياس في قيمة شيوعها، علما بأن لكل فقرة قيمة شيوع معينة، والتي تساوي مجموع مربعات تشبع كل فقرة على العوامل المستخرجة في حالة التدوير المتعامد

(١٠) أحيانا يرمز لها بالحرف الإغريقي الكبير: Ω ، وأحيانا يرمز لها بالحرف الإغريقي الصغير : ω

الـذي يقـوم علـى اسـتقلال العوامـل المستخرجة أوعـدم ترابطها. أما المقام ($\sum\sum cov(x_i x_j)$) فيدل على تغاير بـين الفقـرات الموجـودة في الأعمـدة والفقـرات الموجـودة بالصفوف لمصفوفة التغاير بين فقرات المقياس. وبتعبير آخر يـدل التعبير السابق على مجموع جميع قـيم التغـاير بـين فقـرات المقيـاس [٤٤]. وتجدر الإشـارة إلى أن كـل الحـزم الإحصائية تزود المستعمل للتحليـل العـاملي بالإحصاءات الوصـفية لجميـع الفقـرات بمـا في ذلـك التبـاين والانحـراف المعياري لجميع الفقرات، وبمصفوفة الارتباطات ومصفوفة قيم التغاير بين الفقرات، والقيمة المميزة لكل عامل، وقيم الشيوع لكل فقرة أو متغير، علاوة على مـصفوفة العوامـل بتشبعات الفقرات عليها قبل التدوير وبعده. وبالتالي يقـوم المـستعمل لأيـة حزمـة بالحـسابات البـسيطة الـسهلة الـتي تتطلبها المعادلة رقم (١٣).

وتختـصر المعادلـة الـسابقة إلى الـشكل التـالي إذا أردنـا الاشـتغال علـى الارتباطـات بـدلا مـن التبـاين والتغاير:

$$Omega coefficient(\Omega) = 1 - \frac{k - \sum h_i^2}{k + 2\sum r_{x_i x_j}} \quad (١٤)$$

تدل k على عدد الفقرات، وتـدل $\sum h_i^2$ على مجموع قيم الشيوع لفقرات المقيـاس. أمـا التعبير الجديـد $\sum r_{x_i x_j}$ فيـدل علـى مجمـوع الارتباطـات بـين فقـرات المقياس التي تظهرها الحزم الإحـصائية بـشكل مـصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات.(٤٥، ص ٦٥)

ومـن الأهميـة بمكـان، الإشـارة إلى أن معامـل أوميجـا يـستعمل لتقـدير ثبـات درجـات المقيـاس سـواء أكانت بنية المقياس بسيطة أي تحتوي على بعد أو عامل واحد، أم كانت بنيته مركبة أو معقدة بحيث يحتوى على عـدد مـن الأبعـاد أو العوامـل. فإذا احتوى المقيـاس على بعدين أو عاملين أو أكثر باستعمال طرق التحليل العاملي (باستثناء طريقة المجموعات الرئيسية) فإن استعمال معامل أوميجا يعطي تقديرا للثبات على مستوى المقياس ككـل بغض النظر عن تعدد عوامله، ولا يعطي تقـديرا للثبـات على مستوى كل بعد في المقياس.

ولعل المقارنة بين المعاملات الثلاثة: معامل ألفـا لكرونباخ، ومعامل ثيتا، ومعامـل أوميجـا، مـن حيـث مـدى دقتهـا، أو اقترابهـا مـن معامـل الثبـات الحقيقـي، تفيد في توضيح وإبراز مدى قدرة كل منها على تقـدير الثبـات.

يتمخض استعمال المعـاملات الثلاثـة عـن نتـائج متكافئـة إن لم تكـن متماثلـة إذا كانـت بيانـات القيـاس تنـسجم ومتطلبـات النمـوذج المتـوازي، أو تتماشـى ونمـوذج "طـاو" المـترادف، أو توافـق علـى الأقـل نمـوذج "طاو" المترادف في الأسـاس لأن النمـوذج الأخـير ـ كمـا أوضـحنا سـالفا (وببعض الإسـهاب) ـ أقلـها تـشددا في صـرامة الافتراضـات الـتي يجـب أن تتـوفر في بيانـات الفقرات.

أمـا إذا كانـت بيانـات القيـاس لا تـستجيب لمتطلبات نموذج "طـاو" المترادف في الأسـاس (وهـي لا

تحقق بالضرورة افتراضات نموذج التوازي، وافتراضات نموذج "طاو" المتردف)، كأن تكون درجات الفقرات تنسجم والنموذج الأكثر تحررا من صرامة الافتراضات التي تقوم عليها النماذج الثلاثة السابقة، (أي عند اختلاف الدرجات الحقيقية وتباين الخطأ)، وعند انطواء المقياس على بنية متعددة العوامل أو الأبعاد، فإن معامل ألفا يعطي أدنى تقدير لمعامل ثبات درجات المقياس، في حين أن معامل أوميجا يعطي أفضل تقدير بحيث تقترب قيمته اقترابا كبيرا من معامل الثبات الحقيقي. أما ثيتا فتحتل موقعا وسطا في هذه الحالة، بحيث تتفوق على معامل ألفا وتتخلف عن معامل أوميجا في دقة تقدير الثبات.(٤٦)

مؤشرات ثبات المفهوم أو التكوين الفرضي Construct reliability (CR)

يدل ثبات المفهوم على مدى دقة أو اتساق المؤشرات التي قد تتمثل في الفقرات، أو قد تكون مقاييس جزئية أو فرعية، أو قد تتخذ أشكال أخرى، في قياس مفهوم معين. إذ يتوقع في المؤشرات (فقرات مقياس مثلا) التي يفترض الباحث أنها تنتمي إلى مفهوم معين أن تنطوي على نسبة من التباين المشترك بينها وبين المفهوم. فإن كانت هذه النسبة مثلا تساوي ٦٠٪، فمعنى ذلك أن المفهوم الذي يراد قياسه يفسر أو يحدد نسبة تباين في المؤشر او الفقرة قدرها ٦٠٪ من مجمل تباين المؤشر أو الفقرة. وبالتالي فباقي التباين الذي لا يحدده المفهوم في الفقرة يدعى بالخطأ، ومقداره في هذه الحالة ٤٠٪.

يقدر ثبات المفهوم في الغالب باستعمال طريقة التحليل العاملي التوكيدي CFA: Confimatory Factor Analysis. والتحليل العاملي التوكيدي، على خلاف التحليل العاملي الاستكشافي EFA: Exploratory Factor Analysis، ينطلق من خلفية تنظيرية على أساسها يفترض الباحث سلفا وقبل إجراء التحليل العاملي، أي المتغيرات الملاحظة أو المقاسة (المؤشرات، أو الفقرات، أو المقاييس الفرعية أو غيرها) تنتمي إلى أي العوامل الكامنة. فإذا كانت المؤشرات تتكون من فقرات مقياس معين، واعتقد الباحث ـ وفقا لتنظيره ـ بأن المفهوم ينطوي على عاملبن أو بعدين، فإن الباحث سيقوم بتعيين الفقرات التي تتشبع على العامل الأول، والفقرات التي تتشبع على العامل الثاني سلفا، أي قبل إجراء التحليل العاملي. وبالتالي تكون وظيفة التحليل العاملي اختبار حسن مطابقة البنية العاملية المفترضة (انتماء مجموعة معينة من الفقرات إلى البعد الأول، وانتماء مجموعة الفقرات الأخرى إلى البعد الثاني)، مع البيانات.

إن إحدى المعادلات التي تمكن من تقدير مدى دقة عدد من المؤشرات في قياس بعد أو مفهوم (عامل كامن)، في سياق التحليل العاملي التوكيدي بخاصة، أو التحليل العاملي بعامة، هي المعادلة التالية (٤٧):

$$CR = \frac{\left(\sum_{i=1}^{p} \lambda_i\right)^2}{\left(\sum_{i=1}^{p} \lambda_i\right)^2 + \sum_{i=1}^{p} \varepsilon_{ii}} \qquad (١٥)$$

يـدل التعـبير $\sum_{i=1}^{p} \lambda_i$ علـى مجمـوع تـشبعات المؤشـرات (الفقـرات) علـى العامـل ؛ كمـا يـدل التعـبير $\sum_{i=1}^{p} \varepsilon_{ii}$ على مجموع تباين الخطأ للمؤشرات أو الفقرات (أو مجمـوع خطـأ القيـاس للمؤشـرات). وخطـأ القيـاس للمؤشرات، في سياق التحليل العاملي ولا سيما التحليل العاملي التوكيدي، يمكن تقديره بتربيع تشبع كل مؤشر علـى العامـل، وحـذف نـاتج تربيـع التـشبع مـن الواحـد الصحيح. ومعنى ذلك أن التعبير الدال على خطأ القياس للمؤشـرات: $\sum_{i=1}^{p} \varepsilon_{ii}$ يمكـن استعاضـته بـالتعبير المـرادف التـالي: $\sum_{i=1}^{p} \left(1 - \lambda_i^2\right)$ ، وبالتـالي تتخـذ المعادلـة رقـم (١٥)، الشكل المرادف الآتي:

$$CR = \frac{\left(\sum_{i=1}^{p} \lambda_i\right)^2}{\left(\sum_{i=1}^{p} \lambda_i\right)^2 + \sum_{i=1}^{p} \left(1 - \lambda_i^2\right)} \qquad (١٦)$$

وعلى الرغم من الأهمية التي تكتسيها معادلة ثبـات المفهـوم رقـم (١٥) أو رقـم (١٦)، والإقبـال المتزايد على استعمالها، إلا أنها كانـت موضـع انتقـاد لـسببين: يتمثـل الـسبب الأول في نزعـة معامـل ثبـات المفهوم إلى الانخفاض إذا كانت إشارة تـشبع أو تـشبعين أو عدد قليل من التشبعات سالبة. وهـذا الـسلوك يـضاد طبيعـة معامـل الثبـات الـذي يقـوم علـى القـيم المطلقـة للتـشبعات، ولا يتـأثر بالإشـارات الموجبـة أو الـسالبة للتشبعات. ويتجلـى الـسبب الثـاني في أن معامـل ثبـات المفهوم قد تنخفض قيمته إذا أضيف متغير (فقـرة مـثلا) إلى فقرات المقياس. ويفترض في معامل الثبات أن تـزداد قيمته بـدلا مـن انخفاضـها ، أو أن يحتفظ بمستواه على الأقل عند إضافة مؤشر أو متغير إلى المقياس.

ففي سياق النمذجة باستعمال المعـادلات البنائيـة Structural Equation Modeling، حيــث يلجــأ إلى التحليـل العـاملي التوكيـدي لاختبـار صـدق النمـوذج القياســي المفــترض، أو اختبــار صــلاحية المؤشــرات الملاحظة أو المقاسـة في الدلالـة علـى مفهـوم كـامن (أو مفـاهيم أو تكوينـات فرضـية كامنـة Latent constructs) وذلك بتقدير صدق هذه المؤشـرات المقاسـة (مجموعـات الفقرات مثلا بحيث كل مجموعـة تـشكل مقياسـا لمفهـوم كامن) أو ثباتها، تميـل بعـض الدراسـات المتخصـصة في تقـدير الثبـات إلى تفـضيل المعادلـة الـتي تـدعى بأوميجـا الموزونة (Weighted Omega: Ω_w)، كما تدعى أحيانـا بـ: Coefficient-H [٤٨]. وهي كما يلي:

$$\Omega_w = \frac{\sum \frac{\lambda_i^2}{1 - \lambda_i^2}}{1 + \sum \frac{\lambda_i^2}{1 - \lambda_i^2}} \qquad (١٧)$$

وإذا كانت دلتا مربع λ_i^2 تدل على مربع التشبع النمطي pattern loading لمؤشر معين أو فقرة معينة على عامل معين، فإن سر اختلاف معادلة أوميجا عما سواها يكمن في التعبير التالي $\frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_i^2}$ ، إذ يدل مربع تشبع الفقرة على العامل على المساحة المشتركة (التباين المشترك) بين الفقرة والعامل أو بين الفقرة والمفهوم المقاس. ولذلك يدل على الدرجة الحقيقية للفقرة . وحذف مربع تشبع الفقرة (الدرجة الحقيقية) من الواحد الصحيح كما هو مبين في المقام يدل على تباين الخطأ أو على الخطأ اختصارا. فالكسر إذن يعبر عن نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ، ويمثل وزن فقرة معينة أو مدى أهميتها في تحديد المفهوم. فإذا كان تشبع فقرة معينة ٠.٨ مثلا، فإن نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ (الكسر السابق) أي وزن الفقرة يساوي ١.٧٧ ، أما إذا كان تشبع الفقرة أقل من ذلك كأن يكون مثلا ٠،٥ : فإن وزن الفقرة يقل إلى ٠.٣٣ ومن الواضح أن المعادلة تراعي مدى إسهام كل فقرة في تحديد المفهوم الكامن بدلالة الأوزان التي اشتقت من نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ. وهذا ما افتقدناه في المعادلة التي قامت على جمع التشبعات كما هي بدون اشتقاق أوزان لها تعكس تفاوتها في الدلالة على المفهوم، ولم تربع التشبعات إلا بعد أن تم دمجها في مجموع كما يدل على ذلك التعبير الجوهري التالي في بناء المعادلة رقم ١٥ أو رقم ١٦ : $\left(\sum_{i=1}^{p}\lambda_i\right)^2$

ولذلك نجد معادلة أوميجا الموزونة تتمتع بخصائص يفتقر إليها معامل ثبات المفهوم، ومنها أن استعمالها يسفر عن أقصى تقدير لمعامل الثبات الحقيقي، إذ تعتبر أكثر دقة من معامل ألفا ومن معامل ثبات المفهوم. وأن قيمتها لا تقل عن مربع أعلى تشبع لأهم فقرة أو مؤشر من مؤشرات المفهوم أو المقياس، بينما قد تكون نتائج استعمال المعادلات الأخرى دون ذلك. كما أن معامل أوميجا الموزونة لا تتأثر بوجود تشبع أو تشبعات نمطية سالبة، ولا تنخفض قيمتها إطلاقا عند إضافة فقرة أو فقرات إلى مجموعة الفقرات التي تقيس المفهوم الكامن. (٤٩)

ولعلنا نحتاج إلى مثال توضيحي نوظف فيه معامل المعادلات السابقة. لتقدير ثبات المقاييس الأربعة لأبعاد المعرفة وفقا لتصنيف بلوم المعدل الذي تمت مراجعته وتعديله حديثا [٥٠]. انطوى مقياس بعد المعرفة الوقائعية أو الحقائقية factual dimension على فقرتين، ومقياس بعد التصور الذهني Conceptual knowledge على ثلاث فقرات، ومقياس بعد المعرفة الإجرائية Procedural knowledge على ثلاث فقرات، ومقياس بعد المعرفة الديناميكية أو ما وراء المعرفة dynamic knowledge / metacognition على ثلاث فقرات. (الشكل رقم ١)

وعقب استعمال التحليل العاملي التوكيدي

(بطريقة الاحتمال الأقصى). والتحقق من مطابقة النموذج المفترض الموضح في الشكل رقم (١) للبيانات. رصدت في الجدول رقم (٢) قيم تشبع الفقرات أو المؤشرات على المفهوم أو العامل الذي تنتمي إليه، وتقديرات الثبات للمقاييس الفرعية (العوامل) الأربع، باستعمال ثلاث طرق: طريقة معامل ألفا، وطريقة معامل ثبات المفهوم، وأخيرا طريقة أوميجا الموزونة، بهدف المقارنة بين نتائجها، وتوضيح كيفية حسابها.

وتجدر الإشارة إلى أنه لحساب معامل ألفا لكرونباخ بدلالة (بوجود) قيم التشبعات بدلا من استعمال القيم الخام، استعملنا المعادلة التالية المشتقة من المعادلة الأصلية رقم (٣) التي سبق استعراضها وتحليلها.

$$Alphd(\alpha) = \frac{k}{k-1}\left(1-\frac{k}{k+\left(\sum\lambda_i\right)^2-\sum\lambda_i^2}\right) \qquad (١٨)$$

و لا تنطوي هذه المعادلة على رموز جديدة، فهي رموز مألوفة، ولقد سبق تعريفها. وتتطلب فقط معرفة قيم التشبع على عامل معين (λ_i)، وعدد الفقرات (k)(٥٠).

ولتوضيح طريقة تقدير معاملات الثبات الثلاث، سنركز على كيفية حساب ثبات عامل أو بعد المعرفة الوقائعية الذي انطوى على مؤشرين أو فقرتين.

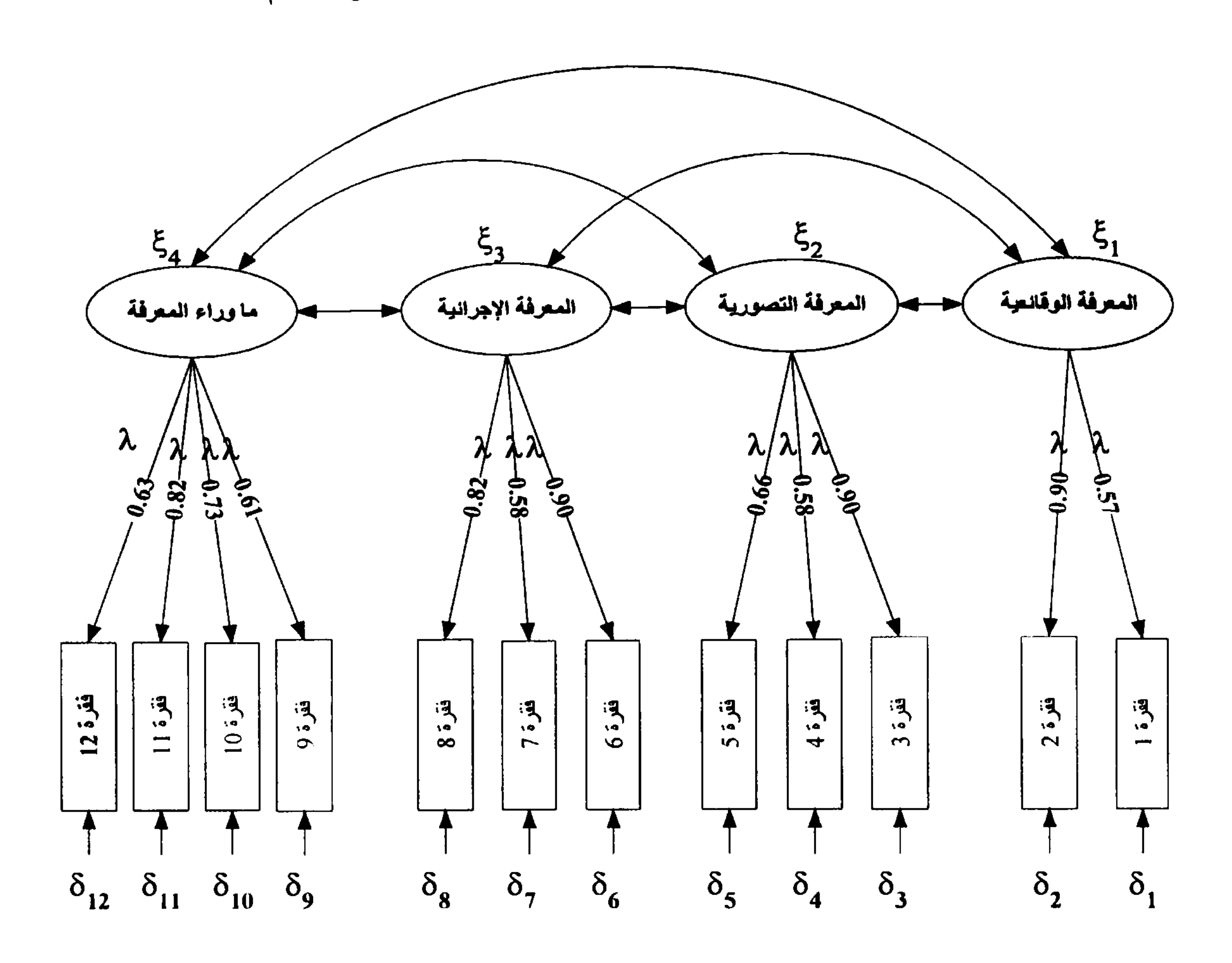
ولحساب معامل ألفا لبعد المعرفة الوقائعية بمعرفة عدد الفقرات (فقرتان)، وقيم التشبع (يوجد تشبعان: ٠.٥٧١ ؛ ٠,٩٠٤)، نعوض في المعادلة رقم (١٨):

$$Alpha(\alpha) = \frac{2}{2-1}\left(1-\frac{2}{2+(1.48)^2-1.14}\right) = 0.68$$

ولحساب ثبات المفهوم (CR) لبعد المعرفة الوقائعية نحتاج فقط إلى معرفة قيم التشبع(تشبعان: ٠.٥٧١ ؛ ٠.٩٠٤) ؛ وبالتعويض في حدود المعادلة رقم (١٦)، فإن ثبات المفهوم هو:

$$CR = \frac{(1.48)^2}{(1.48)^2 + 0.86} = 0.72$$

ولحساب معامل أوميجا الموزونة (Ω_w)، نحتاج فقط إلى معرفة قيم التشبع (يوجد تشبعان: ٠.٥٧١ ؛ ٠.٩٠٤) ؛ وبالتعويض في حدود المعادلة رقم (١٧)، فإن معامل ثبات أوميجا الموزونة يساوي:



الشكل رقم (١) تدل الأشكال البيضوية التي يرمز لها بزيتا ξ على المفهوم أو المتغير الكامن الذي يراد قياسه. ويفترض النموذج وجود أربع أبعاد أو عوامل (مفاهيم) كامنة : المعرفة الواقعية، المعرفة التصورية، المعرفة الإجرائية، وأخيرا ما وراء المعرفة. كل مفهوم أو بعد كامن من الأبعاد الأربعة قيس بعدد من الفقرات أو المؤشرات التي عبر عنها في النموذج بالمستطيلات. وتدل الأسهم التي تنطلق من المتغيرات الكامنة (الأشكال البيضوية) إلى المتغيرات المقاسة أو الملاحظة (الفقرات أو المؤشرات) على القاسم المشترك، أو العلاقة المشتركة بين المفهوم الذي يراد قياسه وبين الفقرة. وتدل رموز لمبدا λ على التشبعات. فمثلا يدل $\lambda_{12,4}$ (٠,٦٣) على تشبع الفقرة رقم (١٢) على البعد أو العامل رقم (٤) أو معامل الارتباط بين البعد والفقرة الذي يساوي ٠,٦٣ ؛ ويفضل تربيع التشبع لكي يدل على العلاقة المشتركة (التباين المشترك) بين البعد والمؤشر أو الفقرة. فتربيع ٠,٦٣ الذي يساوي ٠,٤ تقريبا يدل على أن البعد أو المتغير الكامن أو مفهوم ما وراء المعرفة يفسر ٤٠٪ من تباين الفقرة، أو يحدد الفقرة (يؤثر فيها) بنسبة أربعين في المئة. أما باقي التباين الذي تحتوي عليه الفقرة (٦٠٪) فيدل على التباين الخاص بالفقرة الذي لا تشترك به مع البعد، ويدل أيضا على تباين الخطأ العشوائي. والبواقي هذه تشير إليها الأسهم المتجهة نحو المستطيلات أي الفقرات، ويرمز لها غالبا بدلتا δ وتدعى عادة بالخطأ في التحليل العاملي أي التباين المتبقي سواء أكان تباينا خاصا بالفقرة، أم تباينا راجعا للخطأ العشوائي.

الجدول رقم (٢) يظهر الجدول تشبعات الفقرات على العوامل باستعمال التحليل العاملي التوكيدي، كما يظهر معاملات ألفــا، ومعاملات ثبات المفهوم، ومعاملات أوميجا الموزونة.

المؤشرات المقاسة أو الفقرات	العوامل أو الأبعاد الكامنة المعرفة الوقائعية(م و)	المعرفة التصورية(م ت)	المعرفة الإجرائية(م ج)	ما وراء المعرفة(م م)
فقرة (م و)١	٠.٥٧١			
فقرة (م و)٢	٠.٩٠٤			
فقرة (م ت)٣		٠.٩٠٦		
فقرة (م ت)٤		٠.٥٨٤		
فقرة(م ت) ٥		٠.٦٦٣		
فقرة (م ج)٦			٠.٨٢٤	
فقرة (م ج)٧			٠.٧٧٤	
فقرة(م ج) ٨			٠.٨٢٠	
فقرة (م م)٩				٠.٦١٧
فقرة (م م)١٠				٠.٧٣٠
فقرة (م م)١١				٠.٨٢٢
فقرة(م م) ١٢				٠.٦٣٠
معامل ألفا α	٠.٦٨	٠.٧٥٤	٠.٨٤٨	٠.٧٩٠
معامل ثبات المفهوم CR	٠.٧١٧	٠.٧٩٦	٠.٨٤٨	٠.٧٩٦
معامل أوميجا الموزونة Ω_w	٠.٨٣٢	٠.٨٥٥	٠.٨٥	٠.٨١٩

$$\Omega_w = \left[\frac{0.571^2}{1-0.571^2} + \frac{0.904^2}{1-0.904^2}\right] \Big/ \left[1 + \frac{0.571^2}{1-0.571^2} + \frac{0.904^2}{1-0.904^2}\right] = 0.83$$

وباتباع نفس الطريقة، يمكن حساب معاملات الثبات لبقية العوامل أو المقاييس الفرعية. وعند مقارنة قيم المعاملات الثلاث، نجد أن معامل أوميجا الموزونة تتميز بارتفاع قيمها مقارنة بمعاملات ألفا التي يسفر استعمالها عن الحد الأدنى لمعامل الثبات الحقيقي. أما معاملات ثبات المفهوم فتتأرجح بينهما مدا وجزرا، إذ تحتل أحيانا موقعا وسطا بينهما، وقد تقترب من معامل ألفا أحيانا، أو من معامل أوميجا أحيانا أخرى.

متضمنات ختامية وتوصيات

إن المعالجة التحليلية السابقة لافتراضات معامل ألفا، ولبنيتها المنطقية والرياضية، ولحدودها، وتذبذب دقتها في تقدير الثبات استهدفت تبصير القارئ بمواطن قوة وقصور معامل ألفا حتى يتسنى له توظيفه توظيفا سليما، وقراءته قراءة دقيقة. وفي هذا السياق، لقد تبين من التحليل السابق أن دقة معامل ألفا تتأثر كثيرا بمدى تحقق افتراضاته في بيانات القياس. وافتراضات معامل ألفا هي ذاتها افتراضات نموذج القياس الذي يدعى بنموذج "طاو" المترادف في الأساس. ومعنى ذلك، أن معامل ألفا يتطلب أن تكون الدرجات الحقيقية متساوية في تباينها، وإن اختلفت في متوسطاتها لكونها تتفاوت فيما بينها بقيمة ثابتة؛ وأن تقيس كل فقرة ذات البعد الذي تقيسه الفقرات الأخرى، أي أن يتسم الاختبار بالتجانس أو بأحادية البعد. فعند توفر هذه الخصائص في درجات القياس، فإن استعمال معامل ألفا يؤدي إلى تقدير دقيق لمعامل الثبات.

غير أن هذه الافتراضات، وإن كانت أقل صرامة من افتراضات النموذج المتوازي، وافتراضات نموذج "طاو" المترادف، إلا أنها تبقى مع ذلك صعبة المنال، إذ من النادر أن تتوفر هذه المواصفات في واقع بيانات القياس. وما دام الأمر كذلك، تتأثر دقة معامل ألفا في تقدير الثبات بحيث تسفر فقط عن تقدير الحد الأدنى لمعامل الثبات الحقيقي، الذي قد يبتعد أو يقترب من القيمة الحقيقية لمعامل الثبات.

أما في حالة ارتباط أخطاء القياس، وهو أمر وارد جدا، فإن استعمال معامل ألفا قد لا يؤدي فحسب إلى تقدير تقليصي للثبات الحقيقي، بل يؤدي — في الغالب — إلى تقدير تضخيمي للثبات.

من متضمنات ما تقدم، أنه يمكن أن نتوصل إلى تقدير أدق للثبات من تقدير معامل ألفا، إن توفرت لنا أداة تقدير قائمة على افتراضات، أكثر واقعية، وأقل تقييدا. ولعل الأدوات التي تطرقنا إليها، ومنها معامل ثيتا، ومعامل أوميجا، ومعامل ثبات المفهوم، ومعامل أوميجا الموزونة، التي تحقق تقديرا أدق للثبات، وتنسجم أكثر من معامل ألفا مع نموذج القياس التقاربي الذي يعد أكثر تحررا وواقعية في افتراضاته، تمثل نماذج من الأدوات التي تنسجم مع هذا التوجه.

ومن استنتاجات عملية تحليل البنية المنطقية والإحصائية لمعامل ألفا، أنه لما كانت نتائج المعامل تتأثر بمقامه (تباين الدرجة الكلية للمقياس)، أكثر مما

تتأثر ببسطه (مجموع تباين فقرات المقياس)، فإن ارتفاع التجانس الداخلي للمقياس، وبالتالي ارتفاع الثبات، رهن بارتفاع تباين الدرجة الكلية للمقياس. وارتفاع الدرجات الكلية للمقياس رهن بمدى تباين العينة بحيث يزداد الثبات بازدياد تباين العينة، أو تناقص تجانسها. ومعنى ذلك، أن قيم الثبات لذات المقياس قد تختلف باختلاف العينات، إذ يستتبع اختلاف العينة اختلاف في مدى تباين درجات المقياس ككل. ينبثق من هذا الاستنتاج أمر هام وهو أن الثبات ليس صفة أو خاصية في المقياس تلازم المقياس وجودا وعدما، بغض النظر عن اختلاف العينات، أو تباين مواقف القياس. بل هو إمكان لا يتحقق نهائيا، أو إجراءات أو عمليات تتعلق بتقدير اتساق الإجابات على مثيرات تتخذ في الغالب شكل فقرات لمقياس معين. وبالتالي، ينبغي التحفظ على تعابير مثل "ثبات المقياس" أو "قياس الثبات"، واستبدالها بطريقة تعبير أكثر دقة وانسجاما مع منطق الثبات، كأن نقول "ثبات درجات المقياس" بدلا من "ثبات المقياس"، و"تقدير الثبات" بدلا من "قياس الثبات" لأن الثبات ليس صفة مستقرة موجودة داخل المقياس تقاس على مستوى العينة، وانما يستدل عليه لا على مستوى مجموعة الفقرات التي تشكل مقياسا معينا، وإنما على مستوى مجال افتراضي أوسع من الفقرات (تمثل مجتمع الفقرات)، بحيث أنه يفترض في فقرات المقياس أن تشكل عينة ممثلة من مجتمع الفقرات الافتراضي.

ومن متضمنات تحليل بنية معامل ألفا، أنه لا ينبغي أن يتسرع الباحث في الحكم على قيمة معامل ألفا المرتفعة بأنها تدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاختبار (ارتفاع الثبات). لا بد أن نتعامل مع نتائج معامل ألفا التي تزودنا بها حزمة SPSS بروية، وألا يكتفي الباحث بتوظيف القيمة المطلقة لمعامل ألفا سواء أكانت مرتفعة أومعتدلة. فمثلا، عندما يكون معامل ألفا مرتفعا، لا بد أن نتدبر هذه النتيجة، أهي بالفعل ناجمة عن ارتفاع الاتساق الداخلي للمقياس، أي عن مستوى كاف للارتباطات بين الفقرات . وبالتالي لا بد أن يعاين الباحث مصفوفة الارتباطات بين الفقرات، أو ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لباقي الفقرات، أو مربع معامل الارتباط بين كل فقرة وباقي الفقرات الأخرى والذي يدل على التباين المشترك (المساحة المشتركة) بين الفقرة وباقي الفقرات. فإذا كشفت هذه المعاينة عن وجود مستويات كافية ومقبولة من الارتباطات، دل ذلك على أن معامل ألفا المرتفع يدل بالفعل على تجانس داخلي مرتفع لفقرات المقياس. أما إذا أظهرت المعاينة أن الارتباطات بين الفقرات، أو بين كل فقرة وباقي الفقرات، ضعيفة رغم ارتفاع معامل ألفا، دل ذلك على التأثير القوي لطول الاختبار على ارتفاع معامل ألفا. ومغزى هذا المفارقة الأخيرة بين ارتفاع معامل ألفا وانخفاض الارتباطات البينية للفقرات، أن ارتفاع معامل ألفا لا يدل بالضرورة على ارتفاع التجانس الداخلي لفقرات المقياس.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١ـ أن تراعى الافتراضات التي يتطلبها معامل ألفا في بيانات القياس، ذلك أن دقة معامل ألفا تعتمد إلى حد كبير على توفر هذه الافتراضات في بيانات القياس.

٢ـ أحيانا، قد يلجأ الباحث إلى استعمال طريقة سبيرمن ـ براون للتجزئة النصفية إلى جانب استعمال معامل ألفا لكرونباخ لتقدير ثبات المقياس ذاته، من باب التنويع في أدلة الثبات، وليسر الحصول عليها عند استخدام الحزم الإحصائية. وإذا كان ثمة ما يبرر تقدير الثبات عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس، فيفضل استعمال معامل ألفا لكرونباخ دون استعمال طريقة التجزئة النصفية لسبيرمن ـ براون لسببين رئيسيين: **أولهما** لأن قيمة معامل الثبات قد تختلف باختلاف طريقة التجزئة النصفية في حين أن معامل ألفا يمثل متوسط قيم طرق التجزئة المكنة للمقياس عند تقدير الثبات، ولهذا فهو أكثر دقة واستقرارا، وأقل تذبذبا من طريقة التجزئة النصفية. **وثانيهما**، لأن طريقة التجزئة النصفية لسبيرمن ـ براون تقوم على مسلمات أو افتراضات نموذج التوازي التام الذي يقتضي أن تكون الدرجات الحقيقية لأجزاء الاختبار متساوية، وأن يكون تباين خطأ هذه الأجزاء متساويا أيضا؛ أما معامل ألفا فيقوم على افتراضات نموذج قياس آخر أقل تشددا وأكثر واقعية في افتراضاته وهو نموذج "طاو" المترادف في الأساس الذي يسمح بتباين الخطأ، وباختلاف مستويات الدرجات الحقيقية أو متوسطاتها.

٣ـ ينبغي العزوف عن استعمال الصيغة المبسطة لمعامل كيودر ـ رتشاردسن المعروفة برقم (٢١) KR-21 لأنها تقوم على افتراض تساوي مستوى الصعوبة لكافة فقرات المقياس. ولما كان هذا لا يتحقق في واقع القياس، فإن معامل الاتساق أو الثبات الناجم عن استعمال هذه المعادلة يتسم بعدم الدقة مقارنة بمعامل الاتساق الناتج عن استعمال المعادلة العشرين لكيودر ـ رتشاردسن (KR-20) أو استعمال معامل ألفا.

٤ـ عند تقدير الثبات عن طريق الاتساق، يفضل الاكتفاء باستعمال معامل ألفا لكرونباخ، دون اللجوء إلى معادلة كيودر ـ رتشاردسن (KR-20)، سواء أكانت فقرات المقياس ثنائية الدرجة Dichotomously scored items، أو متصلة تنطوي على نطاق أوسع من الدرجات؛ وذلك لسببن: **أولا** لأن معادلة كيودر ـ رتشاردسن رقم ٢٠ (KR-20) تعتبر حالة خاصة من المعادلة الأعم التي تتمثل في معامل ألفا. **وثانيا** لأن معادلة كيودر ـ رتشاردسن قامت على افتراضات نموذج التوازي التام الذي يتعذر تحققه في الواقع: لا بد أن يتوفر شرط تساوي الدرجات الحقيقية وأيضا تساوي تباين الخطأ العشوائي بين فقرات المقياس؛ في حين أن معامل ألفا فيكتفي بتوفر افتراضات نموذج "طاو" المترادف في الأساس، ذلك لأن افتراضات هذا النموذج أكثر واقعية من افتراضات

نموذج التوازي التام ، إذ لا يشترط وجوب تساوي تباين الخطأ ، ويسمح بإمكان اختلاف متوسطات الدرجات الحقيقية للفقرات.

٥- لما كانت قيمة معامل ألفا أكثر تأثرا بتباين الدرجة الكلية للاختبار بمقام المعادلة ، وأقل تأثرا بمجموع تباين الفقرات بالبسط ؛ ونظرا لكون تباين الدرجة الكلية للاختبار يرتفع عند ازدياد تباين العينة في الصفة المقاسة ، وينخفض عند ازدياد تجانسها ، فينبغي أن يستخدم الباحث عينة متباينة من الأفراد في الظاهرة المقاسة ، بدلا من استعمال العينة المتجانسة.

٦- إن تصور الثبات باعتباره صفة جوهرية للاختبار ، أو خاصية لصيقة بالمقياس ، تلازمه وجودا وعدما بغض النظر عن مدى تجانس العينة أو تباينها ، ينبغي أن يتغير لصالح اعتبار الثبات عملية تتعلق بدرجات المقياس ، لا المقياس ذاته. فالمقياس الذي أظهر مستوى ثبات مرتفع عند تطبيقه على عينة متباينة ، قد يظهر مستوى ثبات منخفض عند تطبيقه على عينة أخرى متجانسة. ولذلك ، ينبغي على الباحث ألا يكتفي بالأدلة الموجودة في الدراسات السابقة عن ثبات درجات الأدوات التي وظفها في بحثه ، بل يسعى بنفسه إلى تقويم ثبات درجات أدواته باستخدام عينة بحثه.

٧- إن معامل ألفا المرتفع لا يدل بالضرورة على ارتفاع اتساق فقرات المقياس ، وبالتالي على ارتفاع معامل الثبات. إن ارتفاع معامل ألفا قد ينتج أساسا عن طول المقياس وليس بسبب اتساق فقراته. ولكي يطمئن الباحث على أن فقرات مقياسه تتوفر على مستوى كاف من الاتساق ، فينبغي أن يلقي نظرة فاحصة على معاملات الارتباط بين الفقرات ، بحيث ينبغي ألا يقل متوسط معاملات الارتباط عن (٠،٣).

٨- ينبغي على الباحث أن يتدبر أيضا نتيجة معامل ألفا المرتفعة ، وألا يتسرع في تأويلها على أنها تدل على اتساق داخلي مرتفع لارتفاع معامل ألفا ، ولارتفاع العلاقات الارتباطية بين الفقرات ، إلا بعد التحقق من أن ارتفاع الارتباطات بين الفقرات ، وبالتالي ارتفاع معامل ألفا ، ليس وليد تشابه دلالات فقرات المقياس ، وإن اختلفت شكلا وصياغة. إن الفقرات التي تكرر بعضها بعضا ، والتشابه الصارخ بين كثير من الفقرات في المعنى رغم الاختلاف الظاهري بينها ، يؤدي إلى تضخيم مصطنع ومزيف لمعامل ألفا ، بحيث أننا لا نعدم أن نجد معامل ألفا يصل إلى ٠،٩٧ أو ٠،٩٨ بل ٠،٩٩ في بعض البحوث. ينبغي أن لا يعزب عن ذهن الباحث ، أن الارتفاع الشديد في معامل الثبات بحيث يكاد يقارب الواحد الصحيح ، يخل بفلسفة التعدد ذاته لفقرات المقياس. فالحكمة من تعدد الفقرات في قياس المفهوم ، أنه لا يمكن الامساك بحقيقة هذا المفهوم باستعمال فقرة واحدة ، ولكن يمكن الإحاطة به باستعمال عدد من الفقرات. غير أنه يشترط في كل فقرة من هذه الفقرات أن تشترك مع الفقرات الأخرى في تحديد المفهوم ، لكن إذا اكتفت الفقرة بالمشاركة بنفس المساهمة أو الإثراء الذي قدمته

الفقرات الأخرى، ولم تضف شيئا خاصا في إثراء المفهوم أو تحديده تنفرد به الفقرة، فتعد هذه الفقرة تكرارا لما قدمته الفقرات الأخرى، واستنساخا لها. وبالتالي نحصل على مقياس قد ازداد طوله أو فقراته بدون أي إثراء جديد، أو تحديد جوانب جديدة للمفهوم، وأيضا نحصل على فقرات شديدة الترابط بسبب تشابهها التام في الدلالة والمعنى رغم اختلافها الظاهري. ولذلك يتضخم معامل ألفا نتيجة هذه الزيادة في عدد الفقرات، ونتيجة ارتفاع ارتباطها لتشابهها.

٩- من الضروري القيام بدراسات تركز أساسا على معاملات الاتساق الأخرى سواء أكانت تلك التي تطرقنا إليها باختصار، أو التي لم نتطرق إليها، ومقارنتها بمعامل ألفا من زاوية الافتراضات التي تقوم عليها، ونموذج القياس الذي يناسبها، والعوامل التي تحدد دقتها، والعوامل التي تؤدي إلى تحيزها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

جابر، جابر عبد الحميد و كاظم، أحمد خيري. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية، (١٩٩٠).

سيد، علي أحمد و سالم، أحمد محمد. *التقويم في المنظومة التربوية*، الرياض: مكتبة الرشد، (٢٠٠٤).

صبري، ماهر إسماعيل والرفاعي، محب محمود كامل. *التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته*. الرياض: مكتبة الرشد، (٢٠٠١).

علام، صلاح الدين محمود. *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي، (٢٠٠٠).

عبد الخالق، أحمد محمد. *قياس الشخصية*. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، (١٩٩٦).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allen, M. J. & Yen, W. M. (1979). Introduction to Measurement Theory. Monterey. CA: Brooks/Cole.

Anastasi, A, & Urbina, S. (1997). Psychological Testing. New Jersey: Prentice Hall.

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Pintrich, P., and Raths, J. (2001). A taxonomy of learning , teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. N. Y.: Longman.

Armor, D (1974) Theta reliability and factor scaling. In Costner, H. (Ed.) Sociological Methodology, pp. 17-50. San Francisco: Jossey-Bass.

Armor, D (1974) Theta reliability and factor scaling. In Costner, H. (Ed.) Sociological Methodology, pp. 17-50. San Francisco: Jossey-Bass.

Armor, D (1974) Theta reliability and factor scaling. In Costner, H. (Ed.) Sociological Methodology, pp. 17-50. San Francisco: Jossey-Bass.

Bacon, D.R., Sauer, P. L. & Young, M. (1995) Composite reliability in structural equation modeling. Educational and Psychological Measurement. Vol. 55, pp. 394-406.

Cronbach L. J.; Schonemann, P. & McKie, D. (1965). Alpha coefficient for stratified-parallel tests. Educational and Psychological Measurement. Vol. 25; pp. 291-312.

Cronbach, L. J. (2004) My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. Cse report 642. National Center for research on evaluation. University of California, Los Angeles.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. Psychometrica, Vol. 16, pp. 297-334.

Feldt, L. S. & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (3rd ed., pp. 105-146). New York: Macmillan.

Feldt, L. S. & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (3rd ed., pp. 105-146). New York: Macmillan.

Feldt, L. S. & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity of test content. Applied Measurement in Education, Vol. 9; pp. 277-286.

Feldt, L. S. & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity of test content. Applied Measurement in Education, Vol. 9; pp. 277-286.

Fornell, C. & Larker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research, Vol. 18, pp. 39-50.

Ghiselli, E. E,; Campbell, J. P. & Zedeck, S. (1981) Measurement Theory for the behavioural sciences. San Francisco: W. H. Freeman.

Graham, J.M. (2006) Congeneric and (essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What they are and how to use them. Educational and Psychological Measurement. Vol. 66, No 6.

Graham, J.M. (2006) Congeneric and (essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What they are and how to use them. Educational and Psychological Measurement. Vol. 66, No 6.

Graham, J.M. (2006) Congeneric and (essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What they are and how to use them.

Bacon, D.R., Sauer, P. L. & Young, M. (1995) Composite reliability in structural equation modeling. Educational and Psychological Measurement. Vol. 55, pp. 394-406

Brown, W. (1910). Some experimental results in the correlation of mental abilities. British Journal Of Psychology, Vol. 3, pp. 269-322.

Brunner, M., & Heinz-Martin Sub (2005) Analysing the reliability of multidimensional measures: An example from intelligence research. Educational and Psychological

Carmines, E. & Zeller, R. (1979).Reliability and validity assessment. Baverly Hills: Sage.

Carmines, E. & Zeller, R. (1979).Reliability and validity assessment. Baverly Hills: Sage

Carmines, E. & Zeller, R. (1979).Reliability and validity assessment. Baverly Hills: Sage.

Caruso, J. C. (2000). Reliability generalization of the NEO personality scales. Educational and Psychological Measurement. Vol. 60; pp, 236-254.

Clark, L.A. & Watson, D. (1995) Constructing validity: basic issues in scale development. Psychological Assessment, Vol. 7, pp. 309-319.

Cortina, J. M. (1993) What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology. Vol. 78, pp. 98-104.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology, Vol. 78, pp 98-104.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology, Vol. 78, pp 98-104.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology, Vol. 78, pp 98-104.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cronbach L. J., (1947). Test "reliability": Its meaning and determination. Psychometrica, Vol. 16, pp 297-334.

Lord, F. M. & Novick, M. R. (1967). Statistical theories of mental test scores. Reading, MA: Addison-Wesley

Lord, F. M. & Novick, M. R. (1967). Statistical theories of mental test scores. Reading, MA: Addison-Wesley

McDonald, R. P. (1999). Test theory: A unified treatment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Measurement. Vol. 65, pp. 227-240. Brunner, M., & Heinz-Martin Sub (2005) Analysing the reliability of multidimensional measures: An example from intelligence research. Educational and Psychological Measurement. Vol. 65, pp. 227-240.

Miller, M. B. (1995). Coefficient alpha: A basic introduction from the perspective of classical test theory and structural equation modelling. Structural Equation Modeling. Vol. 2, pp 255-273.

N.C.M.E & A.P.A & A.E.R.A., (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association, Inc.

Netemeyer, R. (2001) Commentary: Can a reliability coefficient be too high?. Journal of Consumer Psychology, Vol. 10, pp. 55-69.

Netemeyer, R. (2001) Commentary: Can a reliability coefficient be too high?. Journal of Consumer Psychology, Vol. 10, pp. 55-69.

Novick, M. R. & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and reliability of composite measurements. Psychometrica, Vol. 32, pp 1-13.

Novick, M. R. & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and reliability of composite measurements. Psychometrica, Vol. 32, pp 1-13.

Novick, M. R. & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and reliability of composite measurements. Psychometrica, Vol. 32, pp 1-13.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric Theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Educational and Psychological Measurement. Vol. 66, pp. 930-944.

Green, B. G. & Hershberger, S. L. (2000) Correlated errors in true score models and their effect on coefficient alpha. Structural Equation Modeling, Vol. 7, N0 2, pp 251-270

Green, S. B., & Hershberger, S. L. (2000). Correlated errors in true score models and their effect on coefficient alpha. Structural Equation Modeling, Vol. 7, pp 251-270.

Green, S. B., & Hershberger, S. L. (2000). Correlated errors in true score models and their effect on coefficient alpha. Structural Equation Modeling, Vol. 7, pp 251-270.

Green, V. & Carmines, E. G. (1980) Assessing the reliability of linear composites. In Schuessler, K. F. (Eds.) *Sociological Methodology* . San Francisco: Jossey-Bass.

Green, V. & Carmines, E. G. (1980) Assessing the reliability of linear composites. In Schuessler, K. F. (Eds.) Sociological Methodology . San Francisco: Jossey-Bass.

Green,S. B., Lissitz, R. W., & Mulaik, S. A. (1977). Limitation of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. Educational and Psychological Measurement. Vol. 37; pp, 827-838.

Hattie, J., (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. Applied Psychological Measurement, Vol. 9; pp. 139-164.

Heise, D. R. & Bohrnstedt, G. W. (1970). Validity, invalidity, and reliability. . In Borgatta, E. F. *and* Bohrnstedt, G. W. (Eds.) *Sociological* Methodology pp. 104-129. San Francisco: Jossey-Bass.

Kamaroff, E. (1997). Effect of simultaneous violations of essential tau-equivalence and correlated errors on coefficient alpha. Applied Psychological Measurement, Vol. 21, pp337-348.

Kuder, G. F. & Richardson, M. W, (1937) The theory of the estimation of test reliability. Psychometrica, Vol. 2, pp. 151-160.

Multivariate Behavioral Research, Vol. 32, pp. 329-353.

Raykov, T. (1997b). Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. Multivariate Behavioural Research, Vol.32, pp 329-353.

Raykov, T. (1998).Coefficient alpha and composite reliability with interrelated nonhomogeneous items. Applied Psychological Measurement, Vol. 22, pp 375-385.

Raykov, T. (2001a).Bias of Cronbach's coefficient alpha for fixed congeneric measures with correlated errors, Applied Psychological Measurement, 25, pp 69-76.

Raykov, T. (2001b). Examination of congeneric scale reliability using covariance structure models with nonlinear constraints. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, Vol. 32, pp. 213-221.

Raykov, T. (2004a). Estimation of maximal reliability: A covariance structure modeling approach. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, Vol. 57, pp. 21-27.

Raykov, T. (2004b). Point and interval estimation of reliability for multiple-components measuring instruments via linear constraint covariance structure modeling. Structural Equation Modeling, Vol. 11, pp 342-356.

Raykov, T. (2004b). Point and interval estimation of reliability for multiple-components measuring instruments via linear constraint covariance structure modeling. Structural Equation Modeling, Vol. 11, pp 342-356.

Reinhardt, B. (1996) Factors affecting coefficient alpha: A mini Monte Carlo study. In Thompson, B. (Ed.) Advances in social science methodology (Vol. 4; pp 3-20). Greenwich, CT: JAI Press.

Robinson, J. P. ; Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (1991) Criteria for scale selection and evaluation. In Robinson, J. P. ;Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. Measures of personality and social psychological attitudes (pp. 1-15). San Diego, CA: Academic.

Nunnally, J. C. (1967). Psychometric Theory . New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J. C. (1978). Psychometric Theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Onwuegbuzie, A. J., & Daniel, L. G. (2002). A fram-ework for reporting and interpreting internal consistency reliability estimates. Measurement and evaluation in counselling and development. Vol, 35; pp, 89-103.

Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991) Measur-ement, Design, and Analysis: An integrated approach. New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates.

Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). Measure-ment, Design, and analysis: an integrated approach. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). Measure-ment, Design, and analysis: an integrated approach. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Raju,N. S. (1982). On test homogeneity and maximum KR-20. Educational and Psycholo-gical Measurement. Vol. 42; pp. 145-152.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite relia-bility for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, Vol. 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, Vol. 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, Vol. 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997b). Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violation of essential tau-equivalence with fixed congeneric components.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, Vol. 80, pp. 99-103.

Terwilliger, J. S., & Lele, K. (1979). Some relationships among internal consistency, reproducibility, and homogeneity. Journal of Educational Measurement, Vol. 16; pp. 101-108.

Thompson, B. (1994). Guidelines for authors. Educational and Psychological Measurement. Vol. 54; pp, 837-847.

Thompson,B. & Vacha-Haase, T. (2000). Psychometrics is datametrics: the test is not reliable. Educational and Psychological Measurement. Vol. 60; pp, 174-195.

Zimmerman, D. W. (1972). Test reliability and the Kuder-Richardson formula: Derivation from probability theory, Educational and Psychological Measurement. Vol. 32, Vol. 939-954.

Zimmerman, D. W., Zumbo, B. D., & Lalonde, C. (1993). Coefficient alpha as an estimate of test reliability under violation of two assumptions. , Educational and Psychological Measurement. Vol. 53, Vol. 33-49.

Rozenboom, W. W. (1966). Foundations of the theory of prediction. Homewood, IL: Dorsey.

Sawilowsky, S. S. (2000). Reliability: Rejoinder to Thompson and Vacha-haase. Educational and Psychological Measurement. Vol. 60; pp, 196-200.

Schmidt, F. L.; & Hunter,J. E., (1996). Measurement error in psychological research: Lessons from 26 research scenario. Psychological Methods, Vol, 1; pp, 199-223.

Spearman, C (1910) Correlation calculated from faulty data. British Journal Of Psychology, Vol. 3, pp. 271-295.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, Vol. 80, pp. 99-103.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, Vol. 80, pp. 99-103.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, Vol. 80, pp. 99-103.

The Logical Structure of Cronbach's Coefficient Alpha, and its Precision in Estimating Reliability under Measurement Models Assumptions.

M'hamed Tighezza

Professor, Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 27/4/1428H; accepted for publication 29/10/1428H.)

Abstract. The study examined three main research questions. 1- What is the logical structure of Cronbach's Coefficient Alpha and its implications? 2- Under what measurement models and cicumstances the use of Coefficient Alpha produce either accurate or biased assessment of reliability? 3- What are the alternative Consistency Coefficients that provide the researcher with more accurate estimation of reliabilty in the absence of assumptions required by Coefficient Alpha?

With respect to the first question, it was demonstrated that the total variance (compared with the sum of item variances) and the test length are the most determinant components of Coefficient Alpha. These findings imply that the sample used shoud be heteregenous and that Coefficient Alpha is not a pure indicator of internal consistency.

To deal with the second question, four measurement models were examined: 1- The Parallel Model, 2- The Tau-equivalent Model, 3- The Essentially Tau-equivalent Model, and 4- The Congeneric Model.

Coefficient alpha is based on the Essentially Tau-equivalent Model assumptions concerning test item data. It provides precise assessment of reliability under the three first aforementioned measurement models. However, coefficient alpha tends to *underestimates reliability under violation of the assumptions of essential tau-equivalence (being usually the case) of test item scores,* and tends to overestimate reliability under violation of the assumption of uncorrelated error scores. When test data satisfy the least restrictive and more realistic model: the congeneric model, alpha provides lower bound estimate of reliability.

Regarding the third question, Some alternative assessment of reliability in the presence of the congeneric models, and when some restrictive assumptions of the essential tau-equivalence model are not present in the items data, are examined. Therefore, Theta coefficient, Omega coefficient, Construct Reliability coefficient, and Weighted Omega coefficient are succinctly described. For didactic purposes, three coefficients: Alpha, Construct Reliability, and weighted Omega, were computed using data emanating from a research example.

The study concluded with some research implications and recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٨٩-٧٣٣، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة

صلاح الدين فرح عطاالله

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١١/ ٦/ ١٤٢٨هـ؛ وقبل لنشر في ٢٩/١٠/١٤٢٨هـ)

ملخص الدراسة. هدفت الدراسة الحالية لبناء مقياس للتوافق المهني يتناسب مع معلمي التربية الخاصة والتحقق من خصائصه السيكومترية. تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (٣٤) معلما ومعلمة تربية خاصة بولاية الخرطوم، وتوزعت بنود المقياس في ستة أبعاد، كشفت الدراسة عن صلاحية (١٠٢) عبارة منه لقياس الظاهرة وهي تلك البنود التي ارتبطت بمقدار (٠.٣٣) أو أكثر ببعدها، بينما تم التحقق من صدق المحتوى باستشارة المحكمين، وبإجراء الارتباط بين المقياس و استبانة الإرضاء حيث بلغ الارتباط بينهما (٠.٧٧)؛ وتراوحت الارتباطات بين الأبعاد الداخلية والمقياس الكلي مابين (٠.٣٨) و (٠.٨٥)؛ وأرتبط المقياس بمقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، بمقدار (٠.٧١)، بمستوى دلالة (٠.٠١)، وبلغت نسبة التشابه بينهما (٨٤.٢٪)، كما أرتبط بمقياس منيسوتا للرضا الوظيفي بمقدار (٠.٧٣)، وبنسبة تشابه (٨٥.٤٪)؛ و باستبانة المناخ المدرسي بمقدار (٠.٥٥) بنسبة تشابه (٧٤.٢٪)؛ كما ارتبط عكسياً بمقياس بيك المصغر للاكتئاب بمقدار (- ٠.٤٣)، كما حقق صدق المقارنات الطرفية بمستوى دلالة (٠.٠١). أما من حيث الثبات فتراوح بالتجزئة النصفية وبعد التعديل ما بين (٠.٤٩) و (٠.٩٤)، ووفقاً لهذه الخصائص السيكومترية الجيدة التي أظهرها المقياس، فقد أوصت الدراسة بالاستخدام المستقبلي للمقياس.

المقدمة

يعد التوافق المهني من أهم مجالات السلوك التنظيمي، فهو شكل من أشكال التناسق المتبادل بين الفرد وبيئته المهنية الذي يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد وظيفي سواء للمهنة أو للفرد (عيسى، ١٩٩٥)، والتوافق المهني للمعلم يؤثر على حياة النشء وبالتالي يؤثر على كيان

المجتمع (السمادوني، ٢٠٠١)، كما يعد التوافق المهني جزءاً أصيلاً من مكونات الصحة النفسية للإنسان. ومهنة التدريس تنتمي إلى تلك الفئة من المهن المعروفة بالمهن المعاونة (Helping Profession) وهي مهن مليئة ومثقلة بالواجبات (منصور والببلاوي، ١٩٨٩)، كما أنها مهنة فنية معقدة تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات واستمرارية في تنميتها وهي لذلك تزخر بالعديد من الأعباء والمطالب، وغيرها من المنغصات التي تؤثر سلباً على الصحة النفسية للمعلم (منصور والببلاوي، ١٩٨٩)، ويصدق ذلك على المعلمين في مختلف مراحلهم، بدءاً برياض الأطفال، ثم مرحلة الأساس، مروراً بالمرحلة الثانوية، والجامعة، وقد تكون أكثر لدى معلم التربية الخاصة، الذي يتعامل مع الأطفال غير العاديين ذوي أوجه القصور التعليمي أو الحسي المتعددة. لذا فأن أي اضطراب أو خلل في مجال العمل قد يؤدي إلى أعراض ابتدائية تعرف بسوء التوافق المهني، وتكمن خطورتها في أنها تشكل مصدراً للضغوط النفسية والتي بدورها قد تمهد وتهيئ للاحتراق النفسي، ولعل ذلك يستلزم توفير أدوات قياس لتقييم وتشخيص تلك الحالات منذ وقت مبكر حتى يتم التعامل معها، ومواجهتها والسيطرة عليها.

مشكلة الدراسة

أجريت العديد من الدراسات في البلاد العربية في مجال السلوك التنظيمي للمهن التربوية المتنوعة، وفي مختلف المؤسسات التربوية (إدارات تربوية، مؤسسات تربية خاصة، رياض أطفال، مدارس ابتدائية، مدارس متوسطة، مدارس ثانوية، جامعات)؛ فدرس الباحثون العرب التوافق المهني وذلك في دراسات (الأبحر، ١٩٨٤؛ تركستاني، ١٩٩٦؛ السمادوني، ٢٠٠١؛ عبد المعطي، ١٩٨١؛ عيسى، ١٩٩٥)، كما قاموا بدراسة الرضا الوظيفي وذلك في دراسات (إبراهيم وعطية، ١٩٨٤؛ البابطين، ٢٠٠٥؛ بني سلامة والجعنيني، ٢٠٠٠؛ حسان والصياد، ١٩٨٩؛ شديفات، ٢٠٠٠؛ شكري، ١٩٩١؛ العبد الجبار، ٢٠٠٤؛ العمادي، ١٩٩٦؛ العمري، ١٩٩٢؛ عيسى، ١٩٨٦؛ عيسى، ١٩٩٤؛ المشعان، ١٩٩٣؛ المشعان، ٢٠٠٢؛ المشعان والعنزي، ١٩٩٩؛ مصطفى، ١٩٨٩؛ آل ناجي والمحبوب، ١٩٩٣)، والاحتراق النفسي أو الاستنفاد النفسي في دراسات (البتال، ٢٠٠١؛ بطاينة، والجوارنة، ٢٠٠٤؛ الخطيب، والقريوتي، ٢٠٠٥؛ دواني، وكيلاني، وعليان، ١٩٨٩؛ الدبابسة، ١٩٩٣؛ الربعان، ٢٠٠٥؛ الزيود، ٢٠٠٢؛ السرطاوي، ١٩٩٧؛ الطحاينة، وعيسى، ١٩٩٦؛ طوالبة، ١٩٩٩؛ عسكر، وجامع، والأنصاري، ١٩٨٦؛ عيسى، ١٩٩٥؛ القريوتي، والخطيب، ٢٠٠٦؛ القريوتي، وعبد الفتاح، ١٩٩٨؛ آل مشرف، ٢٠٠٢؛ مقابلة، والرشدان، ١٩٩٧؛ الوابلي، ١٩٩٥؛ يحي، وحامد، ٢٠٠١)، و ضغوط العمل التي

تناولتها دراسات (ابراهيم، ١٩٩٤؛ أبو عباة، ٢٠٠٣؛ بخش، ٢٠٠١؛ الكخن، ١٩٩٧؛ منصور والببلاوي، ١٩٨٩؛ ياركندي، ٢٠٠٣؛ يوسف، ١٩٩٩.

أما في السودان فقد أجريت بعض البحوث والدراسات المتعلقة بالسلوك التنظيمي في المهن غير التربوية مثل دراسات (أحمد، ٢٠٠١؛ حسين، ٢٠٠١؛ خليل، ١٩٩٦؛ السيد، ٢٠٠٤؛ علي، ٢٠٠٠؛ علي، ٢٠٠٣؛ علي، ٢٠٠٥؛ كمير، ٢٠٠٢؛ المبشر، ٢٠٠٠؛ محمد، ٢٠٠٢؛ هادي، ٢٠٠٥)، كما أجرى بعض الباحثين السودانيين دراسات في السلوك التنظيمي لدى المعلمين، وتناولت تلك الدراسات الاتجاهات المهنية وهي دراسات (Khateeb1980؛ أحمد، ١٩٩٣؛ الامام، ١٩٩٤؛ الامام، ٢٠٠٤؛ هارون، ١٩٨١)، والرضا الوظيفي الذي تناولته دراسات (Balool, 1990؛ أبو الحسن، ١٩٩٩؛ حمد، ١٩٩؛ عبد الله، ٢٠٠٥؛ عبد الكريم، ١٩٩٩؛ الفكي، ١٩٩٦؛ محمد، ٢٠٠٤؛ موسى، ٢٠٠٢)، و المناخ المدرسي في دراسة عثمان (١٩٩٩)، و الضغوط النفسية والاحتراق المهني (الحاج، ٢٠٠٠؛ طه، أحمد، والحاج، ٢٠٠٣؛ محمد، ٢٠٠٠؛ نعيم، ٢٠٠٢)، و التوافق المهني (الطيب، ١٩٩٩؛ قسم السيد، ٢٠٠٣)، وبعض الدراسات تناولت مشكلات المعلمين (إبراهيم، ١٩٩١؛ إبراهيم، ١٩٩٦؛ عبد الرؤوف، ١٩٨٦؛ هارون، ١٩٨٤). كما وجد السلوك التنظيمي اهتماما كبيرا من الباحثين العرب الذين نالوا درجاتهم العلمية في الجامعات السودانية ويتضح ذلك في دراسات (الدويكات، ٢٠٠٠؛ الزنامي، ٢٠٠٥؛ العلي، ١٩٩٩؛ المشلول، ١٩٩٣، فالح، ٢٠٠١؛ مسلم، ٢٠٠٢؛ المقدمي، ٢٠٠٠؛ نزال، ٢٠٠٠). ونظراً لافتقار ميدان التربية الخاصة في السودان للعديد من المقاييس والاختبارات خاصة التي تتناول معلمي التربية الخاصة، حيث لم تهتم الدراسات السودانية بتصميم مقاييس سودانية لقياس متغيرات السلوك التنظيمي (توافق مهني، رضا وظيفي، احتراق مهني)، كما كانت الدراسات قليلة، بل وقليلة جداً في مجال معلم التربية الخاصة، والدراسة الحالية جهد متواضع لإعداد مقياس للتوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، وذلك في محاولة لسد هذه الفجوة السيكومترية في البيئة العربية، حيث أن هذا الموضوع لم يأخذ مساحة بحثية مناسبة من قبل الباحثين المحليين والعرب.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لتصميم مقياس صالح لقياس التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة والتحقق من صدقه وثباته.

أهمية الدراسة

١- تسد هذه الدراسة فجوة في مجال أدوات قياس التوافق المهني، حيث توفر أداة يمكن استخدامها للممارسين في المجال.

٢- المقياس المعد في الدراسة الحالية يمكن الاستفادة منه في الأبحاث والدراسات المستقبلية في هذا المجال.

٣- تشجع هذه الدراسة الباحثين للاهتمام بالدراسات المتعلقة بمعلم التربية الخاصة ودوره الإنساني المهم في المجتمع، مما يؤدي للارتقاء بالمهنة.

حدود الدراسة

تناولت الدراسة ثلاث فئات من معلمي التربية الخاصة هم (معلمي المكفوفين، معلمي الصم، معلمي المعاقين عقلياً) من الذكور والإناث، وكانت ولاية الخرطوم هي مكان إجراء الدراسة.

مصطلحات الدراسة

التوافق المهني

يعرفه الباحث بأنه "حالة من التواؤم والانسجام بين معلم التربية الخاصة وجوانب بيئته المهنية، بالقدر الذي يجعله قادراً على أدائه أداء مرضياً وبالقدر الذي يجعله متقبلاً له من جميع جوانبه ونواحيه بحيث يكون راضياً عنه سعيداً في أدائه".

الاطار النظري للدراسة

التوافق المهني

يعد التوافق المهني متغير أساسي في مجال السلوك التنظيمي وهو يضمن التقليل من المعوقات في بيئة العمل مما يضمن الاستفادة من القدرات البشرية إلى أقصى حد ممكن، وتأتي حالة التوافق من خلال عملية مستمرة من التفاعل بين الفرد والمهنة، بدءاً بالميل إليها وانتهاء بالتمسك بها عيسى (١٩٩٥)، ويعرفه السمادوني (٢٠٠١) بأنه تفاعل ايجابي مثمر وتكيف وانسجام ذاتي ونفسي واجتماعي من المعلم مع بيئته التعليمية (المدرسية)، بغرض إحداث توازن بينهما، بينما عرفه الباحث الحالي بأنه "حالة من التواؤم والانسجام بين معلم التربية الخاصة وجوانب بيئته المهنية، بالقدر الذي يجعله قادراً على أدائه أداء مرضياً، وبالقدر الذي يجعله متقبلاً له من جميع جوانبه ونواحيه بحيث يكون راضياً عنه سعيداً في أدائه".

طرق قياس التوافق المهني

يرى (Schultz and Schultz,1990)، وريجيو (١٩٩٩) أن عملية قياس التوافق المهني تكون عن طريق المقابلات الفردية والجماعية، ومقاييس التقدير، والاستبانات، وعموماً هناك اتجاهين أو مدرستين في قياس التوافق المهني، الاتجاه الأول يهتم بقياس العوامل المختلفة التي تتوفر في المهنة وتوفر إشباع أكبر قدر من الحاجات النفسية ودوافع الفرد، أما الاتجاه الثاني: فلا يقتنع في قياس التوافق المهني بمجرد تعبير الفرد عن رضاه عن المهنة فقط وإنما يستخدم إلى جانب ذلك محكاً خارجياً يعتمد على رأي الرؤساء والمشرفين في العامل وهو ما يعرف بالارضاء، وسنقوم في هذا الجزء بعرض لهذين الاتجاهين والجوانب التي اهتموا بقياسها.

الاتجاه الأول

يذكر عبد المعطي (١٩٨١) أن هذا الاتجاه يهتم بقياس العوامل التي تتوفر في المهنة وتوفر إشباع

قدر من الحاجات النفسية ودوافع الفرد، وتختلف هذه العوامل وأهميتها النفسية باختلاف الدراسات التي تهتم بدراسة التوافق، ويضيف أن كلا من ماك كيني (Mc. Kinny) وآرثر كورينهوزر (Arthur Kornhouser) قد اتفقا على أن أهم العوامل التي يجب قياسها لضمان درجة معقولة من التوافق المهني هي:

١- لأنشطة والواجبات في المهنة وطبيعة العمل اليومي ومكان العمل وظروفه الطبيعية وطبيعة التعامل.

٢- متاعب العمل أو الأضرار التي يتعرض لها الفرد صحياً ونفسياً وتشتمل على ساعات العمل ودرجة مناسبتها وزملاء العمل والإدارة والإشراف.

٣- المؤهلات اللازمة للنجاح في العمل سواء العلمية والمهنية.

٤- الدخل: ويشمل الراتب وفرص التقدم والترقي والمكافآت.

٥- المستقبل والاستقرار في العمل.

٦- مميزات أخرى خاصة بالمركز الاجتماعي للمهنة وأهميتها في المجتمع.

وقد حصر عبد الغني (٢٠٠١) ثمانية أبعاد للتوافق مع العمل وأشار إلى إمكانية استخدامها لبناء مقياس خاص بدراسة التوافق المهني للعاملين في مجموعات مهنية مختلفة، وذلك من خلال قياس اتجاهاتهم نحو هذه الأبعاد وهي:

١- طبيعة العمل والشعور الذاتي نحوه.

٢- الإدارة العليا ومدى تجاوب العامل مع نظم المؤسسة وتكيفه مع السلطة العليا.

٣- ظروف العمل، ويتضمن مدي إشباع الحاجة إلى الأمن الجسمي، والمعنوي، والاجتماعي، وشعور العامل تجاه التسهيلات التي تتفادى مخاطر المهنة أو العكس.

٤- الحوافز المادية والمعنوية.

٥- مجتمع العمل سواء كان جماعة العمل الصغيرة المتخصصة أو مجتمع المنظمة ككل.

٦- المساهمة والمسئولية: ومدى تحقيق الفرد لذاته ومساهمته وتحمل المسئولية.

٧- الإشراف: والشعور الذي يحسه الفرد إزاء السلطة المباشرة التى تؤثر في سلوكه وفي العمل.

٨- مكانة العمل ومدى تقدير المجتمع الخارجي للفرد.

أما الأبحر (١٩٨٤) ففي أطروحته لقياس التوافق المهني لمدرسي التربية الرياضية فقد حدد التوافق المهني في الأبعاد التالية:

١- العامل المهني: وهو مجموع الأعمال الخاصة بالمهنة والتي تتطلب من الفرد القيام بها.

٢- العامل الذاتي: هو مجموع الأفعال والأحاسيس التي تؤدي إلي رضا المدرس عن عمله.

٣- العامل الاجتماعي: وهو مجموع العلاقات الإيجابية بين المدرس والمجتمع المهني الذي يعمل فيه سواء كانت داخل أو خارج المؤسسة.

ويذكر عبد المعطي (١٩٨١) أن غالي في دراسته للتوافق المهني للمدرسين العاملين بالكويت قد اهتم بقياس استجابة المدرسين للجوانب المختلفة في المهنة التي يحترفها، وذلك بأن وضع مقياساً يبرز مواقف وجوانب يشعر المستخبرون فيها بالإشباع أحياناً وبالإحباط أحياناً أخري لبعض الحاجات النفسية كما يلي:

١- الحاجة للتقدير الاجتماعي والمهني من الرؤساء وتشمل المعاملة الحسنة من الرؤساء وسهولة التفاهم معهم والشعور برضاهم، الديمقراطية في المعاملة أو العكس عند عدم التوافق.

٢- الحاجة للانتماء والتواد وصحبة الزملاء والرؤساء وتشمل التعاون بين زملاء المهنة والارتياح لصحبتهم والمشاركة بينهم في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية والعكس عند عدم التوافق.

٣- الحاجة لإثبات وتأكيد الذات عن طريق المهنة وتشمل الميل للتفاخر بالمهنة والإيمان بقيمتها القومية، والإعجاب بها والعكس عند عدم التوافق.

٤- الحاجة للأمن الاقتصادي والمهني والوظيفي ويشمل الرضا بالمرتب والمعاش والأمل في توفير فرص الترقي والطموح والعكس عند عدم التوافق.

٥- الحاجة للراحة والأمن الجسمي: ويشمل الشعور بأن العمل مريح والتشديد علي مواعيد العمل وملائمة ساعات العمل وملائمة المكان وتوفير وسهولة الإجازات.

٦- الحاجة للاهتمام والمسرة بالعمل والشوق إليه والتمسك بالعمل وعدم الرغبة في استبداله والانغماس فيه وعدم الملل منه والشوق للاستمرار فيه.

٧- الحاجة للأمن الصحي والترفيه وتشمل مدى العناية بصحة العاملين وتوفير وسائل الترفيه والارتياح لظروف العمل الفيزيقية.

وقد أهتم الباحثون المحدثون بدراسة تلك العناصر والعوامل والأبعاد التي ذكرها العلماء أعلاه، ومن هؤلاء: (تركستاني، ١٩٩٦؛ السمادوني، ٢٠٠١؛ عبد المعطى، ١٩٨١؛ عيسى، ١٩٩٥، الفكي ١٩٩٦).

حيث تضمن مقياس التوافق المهني الذي أعده عيسى (١٩٩٥) جانبين رئيسين أولهما: ملائمة الفرد للمهنة ويحتوي علي (القدرات العقلية، الاستعدادات الخاصة، الميول، الصفات الشخصية، الإمكانات البدنية والصحية، التضحيات، كم التدريب والخبرة، القيم)، وثانيهما ملائمة المهنة للفرد ويحتوي على (الدخل والحوافز المادية، الظروف البيئية للعمل، الأمان الوظيفي، طبيعة العمل كمهام وظيفية، المناخ الاجتماعي للوظيفة، موقع العمل، فرص الترقي، اتجاهات الأسرة والأقارب نحو المهنة).

أما المقياس الذي أعدته تركستاني (١٩٩٦) لقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية فقد اشتمل على خمسة أبعاد هي،

العلاقات الانسانية، والمكانة الاجتماعية، وظروف العمل وطبيعته، والادارة والاشراف، والرواتب.

وقد قام السمادوني (٢٠٠١) باعتماد أربعة أبعاد في مقياسه للتوافق المهني وهي: الرضا الذاتي عن المهنة، التوافق الانفعالي للمعلم، التوافق الاجتماعي للمعلم، النمو المهني للمعلم.

الاتجاه الثاني

وهذا الاتجاه لا يقتنع في قياس التوافق المهني بمجرد تعبير الفرد عن رضاه عن المهنة فقط وإنما يستخدم إلى جانب ذلك محكاً خارجياً يعتمد علي رأي الرؤساء والمشرفين في الفرد العامل.

ويرى عبد المعطي (١٩٨١) أن هذا الاتجاه يستند على نظرية أو تقسيم منيسوتا للتوافق المهني الذي يشتمل على النواحي التالية: تقبل العمل والرضا عنه، الروح المعنوية واتجاهات الموظفين، القوى الدافعة للعمال، المحكات السلوكية، الصلاحية للمهنة.

كما يرى أن التوافق المهني يمكن الاستدلال عليه من عاملين أساسيين هما: الرضا والإرضاء. ومن الذين تبنوا هذا الاتجاه أبو النيل (١٩٨٤)، فعند قياسه التوافق المهني للعاملين اهتم بدراسة: القدرات والاستعدادات، والجوانب الانفعالية، والعلاقات الاجتماعية.، والروح المعنوية، مستخدماً في ذلك استبيان التاريخ المهني، وتقديرات المشرفين على العمل.

أما عوض (١٩٨٦) فقد استخدم في دراساته: اختبار الرضا عن العمل، واختبار الإرضاء، واستبيان التاريخ المهني، ومعيار الكفاية الإنتاجية؛ وقد اشتمل اختبار الرضا عن العمل على ظروف العمل، الإشراف، والأجر، وزملاء العمل، والحساسية للمركز الاجتماعي. أما اختبار الإرضاء فقد اشتمل على الغياب عن العمل، والتأخر في وقت الحضور، والحوادث، والجزاءات، والصلاحية للعمل، وجودة الإنتاج، والترقية، و العلاوات.

الإجراءات التي قام بها الباحث لتصميم مقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة

على الرغم من توفر العديد من أدوات قياس التوافق المهني التي جرى تطويرها للمهن المختلفة ولمهنة التدريس خاصة، إلا أن هذه الأدوات جميعها يندر فيها وجود مقياس للتوافق المهني يناسب معلمي التربية الخاصة ويغطي جميع جوانب بيئتهم المهنية، مما دعا الباحث للتفكير بتصميم أداة تناسب معلمي التربية الخاصة وطبيعة مهنتهم وشاملة لجميع جوانبها وتتوفر فيها الخصائص القياسية الجيدة التي يشترطها خبراء القياس النفسي.

١- تحديد أبعاد المقياس

يتمثل تحديد الأبعاد في تحديد محاور المفهوم الذي نود قياسه أي الخطوط العريضة فيه ويتم ترجمتها إلى بنود، أو بنود، أو بنود ممثلة لكل بعد، ويعرف عبد الخالق (١٩٩٤) البعد بأنه الامتداد الذي يمكن قياسه

وهو مفهوم تمت استعارته من علم الرياضيات إلى علم النفس.

تعتبر هذه الخطوة أساس بناء الأداة وأخطر خطوة فيها ، إذ تتطلب تحديد دقيقاً لمفهوم التوافق المهني ، حيث قام الباحث بدراسة نخبة من مقاييس التوافق المهني ، طه (١٩٨٠)، وعبد المعطي (١٩٨١)، والأبحر(١٩٨٤)، وعبد المنعم (١٩٩٣)، وزايد (١٩٩٣)، وعيسى (١٩٩٥)، وتركستاني (١٩٩٦)، والسمادوني (٢٠٠١)، وسري (٢٠٠٣)، وذلك للوقوف على كيفية تصميم تلك النوعية من المقاييس من ناحية الأبعاد والبنود ، وكذلك ألقى نظرة فاحصة على بعض مقاييس الرضا عن العمل مثل(Balool (1990 ، والاستبيان الذي أعده الفكي (١٩٩٦) ، ومقياس منيسوتا للرضا الوظيفي الذي قام بتطويره: العمري (١٩٩٢)، وحمد (١٩٩٦)، وبعض الاستبيانات الخاصة بمشكلات معلمي المعوقين مثل عبدالرؤوف (١٩٨٦) ، وإبراهيم (١٩٩١ ؛ ١٩٩٦)، وأحمد (١٩٩٣)، وغيرها من مقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس (Khateeb(1980 ، والخليلي ومقابله (١٩٩٠)، والإمام (١٩٩٤ ؛ ٢٠٠٤)، والاتجاهات نحو المعوقين الدغيش (٢٠٠٣)، كما استفاد الباحث من الدراسات المعمقة في مجال التوافق المهني مثل دراسات عوض (١٩٨٦)، ودراسات عبد المعطي (١٩٨١)، ودراسة الأبحر (١٩٨٤)، وأبو النيل (١٩٨٤) ، وبعض المصادر الأخرى في علم النفس الصناعي، والاجتماعي، والتربوي ، وبعض مصادر التربية الخاصة مثل: مكي (١٩٨٨)، وأحمد والسويدي (١٩٩٢)، والروسان (١٩٩٦)، والسرطاوي (١٩٩٤)، ونصر (٢٠٠١)، والعبد الجبار (٢٠٠٣).

وبعد الاطلاع على التراث العلمي في هذا المجال والنظريات التفسيرية مثل نظرية مينسوتا، وبعد الإلمام بجوانب الظاهرة، توصل الباحث إلى انه يمكن تعريف التوافق المهني بأنه"حالة من التواؤم والانسجام بين معلم التربية الخاصة وجوانب بيئته المهنية ، بالقدر الذي يجعله قادراً على أدائه أداء مرضياً وبالقدر الذي يجعله متقبلاً له من جميع جوانبه ونواحيه بحيث يكون راضياً عنه سعيداً في أدائه". واشتق الباحث من هذا التعريف ستة أبعاد هي:

أ) بعد الأداء التوافقي

يتمثل في واجبات المهنة التي يقوم بها معلم التربية الخاصة ومدى اهتمامه باداءها ونجاحه في القيام بها ، وظروف العمل ومشكلاته سهولته أو صعوبته واهتمامه بعوامل النمو في المهنة.

ب) بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل

يتمثل في تعبير المعلم عن رضاه أو عدم رضاه عن الإدارة ، التوجيه الفني والمنهج والأنشطة المصاحبة له، والوسائل التعليمية، والتدريب، والعطلات المدرسية، والجوانب الفيزيقية وبيئة العمل، من حيث الإضاءة والتهوية والنظافة والضوضاء.

ج) البعد الذاتي

يتمثل في مشاعر المعلم الذاتية تجاه المهنة ورغبته ودوافعه للعمل وحبه للاستمرار فيه، ومدى إنجازه وإحساسه بقيمة العمل وإيمانه بأهداف هذا العمل الإنسانية.

ج) البعد الاجتماعي

يتمثل في مدى تقدير المعلم لمركز المهنة الاجتماعي وأهميتها ، وتقديره لزملائه وعلاقته معهم وعلاقة المعلم بالأداء وأولياء الأمور والاشتراك والاهتمام بأنشطة المعوقين ومدى تفاعله الايجابي مع عناصر الاجتماعية للمهنة.

د) بعد الاتجاه نحو الطفل غير العادي

يتمثل في مشاعر وأفكار معلم التربية الخاصة ومدى تقبله للطفل غير العادي أي مشاعر القبول أو الرفض، وعلاقته مع الطفل غير العادي وطبيعتها.

هـ) البعد الاقتصادي

يتمثل في الرضا عن الدخل الشخصي والمرتب، ورضاه عن الترقيات والحوافز والعلاوات والامتيازات التي تكفلها هذه المهنة.

٢- كتابة بنود الأداة

قام الباحث بتوزيع استفتاء مفتوح على (٥٠) معلم تربية خاصة وطرح عليهم اسئلة مفتوحة عن العوامل التي تؤثر في توافقهم مع المهنة والرضا عنها، وبعد تحليل استجاباتهم تم تحديد بعض المؤشرات ذات العلاقة بالتوافق المهني. ثم قام الباحث معتمداً على ملاحظاته في معاهد التربية الخاصة وبالاستعانة بالأدوات المتوفرة لقياس التوافق المهني والرضا عن العمل عامة والتي أشير إليها سابقاً تمت صياغة (٢٠٠) عبارة حسب مقياس لايكرت ذي التدريج الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – لا يحدث)، وبعد الفحص الأولي وحذف المتشابه منها والذي يحمل نفس المعنى تم اختصارها إلى (١٤٦) عبارة توزعت بشكل غير متساوي على أبعاد المقياس الستة وكان توزيعها كالآتي :

الجدول رقم (١). عدد بنود كل بعد من أبعاد المقياس.

البعـــد	عدد البنود
١ - الأداء التوافقي	٢٩ عبارة
٢ - الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	٢٩ عبارة
٣ - البعد الذاتي	٢٨ عبارة
٤ - البعد الاجتماعي	٢٧ عبارة
٥ - الاتجاه نحو الطفل غير العادي	١٦ عبارة
٦ - البعد الاقتصادي	١٧ عبارة

وقد كتبت هذه البنود في شكل جمل خبرية بحيث أن العبارة تصف سلوكاً مهنياً يؤديه المعلم أو لا يؤديه . وبعضها تعبر عن مشاعره الذاتية نحو المهنة وجوانبها المختلفة والبعض ذو طبيعة اجتماعية وبعضها عن النواحي الاقتصادية.

وعند كتابة البنود روعي فيها جميع المحاذير والمحكات التي حددها خبراء المقاييس والاختبارات

المهنية التربوية مثل : فرج (٢٠٠٠)، والخليلي ومقابلة (١٩٩٠)، وصوالحه (١٩٩٢) والمحكات هي :

١- تجنب صياغة البنود بلغة الماضي.

٢- تجنب صياغة البنود على شكل حقائق أو على شكل تفسر به بأنها حقائق.

٣- تجنب البنود التي يمكن أن تفهم بأكثر من معنى.

٤- تجنب البنود غير المناسبة لما تريد قياسه.

٥- تجنب البنود التي يوافق عليها معظم المبحوثين أو يعارضها معظمهم.

٦- اختيار البنود بحيث تغطي المجال السلوكي الذي ترغب في قياسه بشكل كامل.

٧- اجعل لغة البنود بسيطة وسهلة ومباشرة، يجب أن تكون البنود قصيرة لا يزيد عدد كلماتها عن عشرين كلمة.

٨- تجنب إدخال فكرتين في نفس البند، تجنب الكلمات التي توحي بالتطرف مثل: جميع غالباً لا أحد إطلاقاً.

٩- كن حذراً عند استخدام كلمات مثل: فقط ، مجرد.

١٠- حاول أن تكون الجمل بسيطة لا مركبة.

١١- تجنب استخدام نفيين في جملة واحدة.

٣- العرض على المحكمين

قام الباحث بعد ذلك بعرض بنود المقياس على المحكمين حيث قام بعرضه على (١٠) من خبراء وأساتذة علم النفس والتربية الخاصة بالجامعات السودانية (أنظر ملحق ١)، وقد كان الغرض من عرضه على المحكمين التعرف على الآتي: التعرف على سلامة البنود من حيث صياغتها لغوياً، والتعرف على مناسبة بنود المقياس للمفحوصين، والتعرف على مدى مطابقة بنود المقياس لمعايير صياغة بنود التوافق المهني، واقتراح بنود جديدة ربما تكون ذات نوعية عالية، والتحقق من انتماء كل بند للبعد الذي خصصت له، واقتراح أبعاد جديدة أو حذف الأبعاد غير المهمة، وتحديد التقدير الوزني لكل بعد (الأهمية النسبية). وحدد الباحث نسبة ٨٥٪ لقبول البند دون تعديل، والنسب الأقل من ذلك يتم تعديلها حسب توجيه المحكمون ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج تحكيم المقياس:

الجدول رقم (٢). نسب اتفاق المحكمين على بنود المقياس.

رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق
١	٧٠٪	١٦	٧٠٪	٣١	١٠٠٪	٤٦	١٠٠٪	٦١	٦٠٪
٢	١٠٠٪	١٧	٧٠٪	٣٢	٦٠٪	٤٧	٥٠٪	٦٢	١٠٠٪
٣	٦٠٪	١٨	١٠٠٪	٣٣	١٠٠٪	٤٨	١٠٠٪	٦٣	٥٠٪
٤	٦٠٪	١٩	١٠٠٪	٣٤	١٠٠٪	٤٩	١٠٠٪	٦٤	١٠٠٪
٥	١٠٠٪	٢٠	٤٠٪	٣٥	٥٠٪	٥٠	٩٠٪	٦٥	٩٠٪
٦	١٠٠٪	٢١	٧٠٪	٣٦	٦٠٪	٥١	٧٠٪	٦٦	٧٠٪
٧	٩٠٪	٢٢	٧٠٪	٣٧	٧٠٪	٥٢	٤٠٪	٦٧	٧٠٪
٨	٧٠٪	٢٣	٩٠٪	٣٨	٩٠٪	٥٣	٩٠٪	٦٨	٩٠٪
٩	٥٠٪	٢٤	٩٠٪	٣٩	٩٠٪	٥٤	٩٠٪	٦٩	٩٠٪
١٠	٩٠٪	٢٥	٩٠٪	٤٠	٩٠٪	٥٥	٦٠٪	٧٠	٩٠٪
١١	٩٠٪	٢٦	٩٠٪	٤١	٩٠٪	٥٦	٥٠٪	٧١	٩٠٪
١٢	٩٠٪	٢٧	٧٠٪	٤٢	٩٠٪	٥٧	٩٠٪	٧٢	٩٠٪
١٣	٩٠٪	٢٨	٩٠٪	٤٣	٩٠٪	٥٨	٩٠٪	٧٣	٩٠٪
١٤	٦٠٪	٢٩	٩٠٪	٤٤	٩٠٪	٥٩	١٠٠٪	٧٤	٦٠٪
١٥	١٠٠٪	٣٠	٧٠٪	٤٥	٥٠٪	٦٠	٦٠٪	٧٥	٥٠٪
٧٦	٦٠٪	٩١	١٠٠٪	١٠٦	٩٠٪	١٢١	٩٠٪	١٣٦	٦٠٪
٧٧	٥٠٪	٩٢	١٠٠٪	١٠٧	٩٠٪	١٢٢	٩٠٪	١٣٧	٦٠٪
٧٨	٦٠٪	٩٣	١٠٠٪	١٠٨	٩٠٪	١٢٣	٩٠٪	١٣٨	٩٠٪
٧٩	١٠٠٪	٩٤	٩٠٪	١٠٩	١٠٠٪	١٢٤	١٠٠٪	١٣٩	٩٠٪
٨٠	٩٠٪	٩٥	٩٠٪	١١٠	٩٠٪	١٢٥	٩٠٪	١٤٠	٧٠٪
٨١	٩٠٪	٩٦	٩٠٪	١١١	٩٠٪	١٢٦	١٠٠٪	١٤١	٩٠٪
٨٢	٩٠٪	٩٧	٩٠٪	١١٢	٧٠٪	١٢٧	٩٠٪	١٤٢	٩٠٪
٨٣	٩٠٪	٩٨	٩٠٪	١١٣	٩٠٪	١٢٨	٩٠٪	١٤٣	٩٠٪
٨٤	٩٠٪	٩٩	٩٠٪	١١٤	٩٠٪	١٢٩	٩٠٪	١٤٤	٥٠٪
٨٥	٩٠٪	١٠٠	٩٠٪	١١٥	٥٠٪	١٣٠	٩٠٪	١٤٥	٩٠٪

تابع الجدول رقم (٢).

رقم البند	*نسبة الاتفاق*	*رقم البند*	*نسبة الاتفاق*	*رقم البند*	*نسبة الاتفاق*	*رقم البند*	*نسبة الاتفاق*	*رقم البند*	*نسبة الاتفاق*
٨٦	٧٠٪	١٠١	٩٠٪	١١٦	٩٠٪	١٣١	٧٠٪	١٤٦	١٠٠٪
٨٧	١٠٠٪	١٠٢	٩٠٪	١١٧	٩٠٪	١٣٢	٦٠٪		
٨٨	٩٠٪	١٠٣	٥٠٪	١١٨	٩٠٪	١٣٣	٦٠٪		
٨٩	٩٠٪	١٠٤	١٠٠٪	١١٩	٦٠٪	١٣٤	٤٠٪		
٩٠	١٠٠٪	١٠٥	١٠٠٪	١٢٠	١٠٠٪	١٣٥	٧٠٪		

وقام الباحث بعد ذلك حسب توجيه المحكمين بتعديل البنود التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها إلى ٨٥٪، ويوضح الجدول رقم (٣) البنود التي أوصى المحكمون بإجراء التعديلات عليها، والتعديلات التي أجريت عليها، وهناك عبارة تقرر حذفها وهي: بيئة العمل غير صالحة صحياً للعمل.

الجدول رقم (٣). البنود التي تم تعديلها بناءاً على توصية المحكمين.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١- أرى أن الاهتمام بطرق تعديل السلوك ليس من واجبي	أهتم بتعديل سلوك الأطفال غير العاديين
٣- اهتم بالمواظبة في ساعات العمل	اهتم بالمواظبة في الحضور و الانصراف
٤- توجيه وإرشاد والدي الطفل غير العادي خارج اختصاصي	أقوم بتوجيه وإرشاد والدي الطفل غير العادي
٨- درست التربية الخاصة بصورة كافية	أشعر بالحاجة إلى دراسة الموضوعات المتعلقة بالتربية الخاصة
٩- أميل لتطوير قدرات الطفل المعوق في المجال المهني	أعمل على تطوير قدرات الطفل غير العادي في المجال المهني
١٤- اهتم بتعليم الطفل المعوق على تركيز الانتباه ودقة الملاحظة	اهتم بتنمية ملكة الانتباه لدى الطفل غير العادي
١٦- يهمني اكتساب ثقة الطفل المعوق	أسعى لكسب ثقة الطفل غير العادي
١٧- اهتم يومياً بالتحضير والتجهيز للدروس	اهتم بالتحضير والتجهيز للدروس
٢١- عدد ساعات اليوم الدراسي مناسبة.	اشعر بأن ساعات العمل اليومي مناسبة.
٢٢- إدارة المعهد لا تخطط جيداً لأداء أعباءها	تفتقر إدارة المعهد الذي أعمل به التخطيط الجيد

تابع الجدول رقم (٣).

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٢٧- يستخدم الموجه الفني أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين العملية التعليمية	يستخدم الموجه الفني أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين عمله التدريسي
٣٠- لنصاب من الحصص والأعمال موزع بعدالة بين المعلمين	العبء الأكاديمي والإداري موزع بعدالة بين المعلمين
٣٢- حجم العمل الذي أقوم به فوق طاقتي	أشعر أن حجم العمل الذي أقوم به فوق طاقتي
٣٥- لا أحس بأي جهود مبذولة لتطوير وترقية المهنة	لا أشعر بأي جهود مبذولة لتطوير وترقية المهنة.
٣٦- الإجازات طولها كافي ومناسب	أشعر بأن الإجازات والعطلات المدرسية كافية ومناسبة
٣٧- أشعر كثيراً بالإجهاد بعد انتهاء اليوم الدراسي	اشعر بالتعب والإرهاق بعد انتهاء اليوم الدراسي
٤٥- ارغب في مزيد من المعرفة عن التربية الخاصة	اشعر بالرغبة في الاستزادة العلمية عن التربية الخاصة.
٤٧- هناك قصور في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة.	فصلت لعبارتين: أ) برامج إعداد معلمي التربية الخاصة غير كافية للتأهيل المهني. ب) هناك نقص في البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة
٥١- لا أحس بوجود أي مجهود لتطوير مناهج التربية الخاصة	تبذل المحاولات لتطوير مناهج التربية الخاصة.
٥٢- مناهج التربية الخاصة الموجودة حالياً تسهم إيجابياً في تنمية شخصية الطفل المعوق	تسهم المناهج الحالية في تنمية شخصية الطفل غير العادي.
٥٥- أعتقد أن الأنشطة بالمعهد تجذب الأطفال وتثير اهتمامهم	الأنشطة بالمعهد تجذب الأطفال غير العاديين وتثير اهتمامهم
٥٦- يسعدني قيادة الأنشطة المصاحبة للمنهج	أشعر بالسعادة عند الإشراف على الأنشطة المصاحبة للمنهج
٦٠- أشعر أنني في عملي هذا أسعد من كثير من الناس	أشعر بالسعادة في عملي هذا.
٦١- لا يوجد احد يحب مهنته أكثر مني	ينتابني شعور بأنه لا يوجد احد يحب مهنته أكثر مني
٦٣- أجد متعة بالعمل في مجال التربية الخاصة	أجد متعة بالعمل في مجال الأطفال غير العاديين
٦٦- أرى أن مدرسي المراحل الأخرى أسعد حالاً من معلمي التربية الخاصة	أشعر بأن معلمي الأطفال العاديين أسعد حالاً من معلمي التربية الخاصة
٦٧- أعتقد أن صعوبة الحصول على وظيفة هي التي تدعو الناس للعمل كمعلمين للتربية الخاصة	اشعر بان صعوبة الحصول على وظيفة هي التي تدعو الناس للعمل كمعلمين للتربية الخاصة

تابع الجدول رقم (٣).

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٧٤- ارغب في استمراري بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة	اشعر بالرغبة في الاستمرار بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة
٧٥- احسب الاستمرار يف هذه المهنة حتى الإحالة للمعاش	أتمنى أن استمر في هذه المهنة حتى الإحالة للمعاش.
٧٦- أشعر بالفخر لانتمائي لهذه المهنة	اشعر بالفخر لانتمائي للعاملين في مجال التربية الخاصة
٧٧- أحس بأنني أقدم انجازات طيبة في هذا العمل	اشعر بأنني أقدم انجازات طيبة في هذا العمل
٧٨- الفرصة متاحة أمامي للتقدم وظيفياً	اشعر بان الفرصة متاحة أمامي للتقدم وظيفياً
٨٦- أومن بأهداف هذه المهنة الإنسانية	إيماني بالأهداف الإنسانية لهذه المهنة ثابت لا يتزعزع.
١٠٣- تقوم الإدارة بالتمييز في معاملتها للمعلمين	تقوم الإدارة بالتمييز والمحاباة في تعاملها مع المعلمين
١١٢- أساهم في تغيير الاتجاهات السلبية نحو المعوقين	أشارك في تغيير الاتجاهات السلبية نحو المعوقين
١١٥- أعتقد بأنه لا جدوى من تعليم وتأهيل الأطفال المعوقين.	اشعر بعدم جدوى تعليم الأطفال غير العاديين
١١٩- أعتقد أنني موضع ثقة تلاميذي المعوقين.	اشعر بأنني موضع ثقة تلاميذي المعوقين.
١٣١- أحصل على نصيب كافي من العمل الإضافي يمكنني من زيادة دخلي	احصل على أجر كاف من العمل الإضافي في مجال مهنتي الحالية
١٣٢- لو وجدت مهنة ذات دخل أكبر لعملت بها على الفور	ابحث عن مهنة أخرى ذات دخل كبير
١٣٣- احصل على أجر يتناسب مع جهدي	اشعر بان الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي
١٣٤- أرى أن مرتبي كافي للعيش عيشة كريمة	اشعر أن مرتبي كافي للعيش بطريقة كريمة
١٣٥- فرصة الترقية متاحة أمامي	اشعر بالرضا عن فرص الترقي المتاحة أمامي
١٣٦- الترقيات تتم وفق أسس عادلة	أشعر بأن الترقيات تتم وفق أسس عادلة
١٣٧- كثيراً ما أحصل على ترقياتي في الوقت المحدد	احصل على ترقيتي في الوقت المناسب
١٤٠- أعتقد بأن حوافز العمل الإضافي مجزية	أشعر بأن حوافز العمل الإضافي مجزية
١٤٤- يضايقني عدم وجود هيكل وظيفي لمعلمي التربية الخاصة	اشعر بالضيق من غياب الهيكل الوظيفي الخاص بمعلمي التربية الخاصة

٤- تجربة البنود

لا يكتفي التوجه الحديث في مجال القياس النفسي في إجراءات صدق أدوات القياس بعرض الأداة على المحكمين وأخذ ملاحظاتهم وتعديلاتهم عليها

فحسب، إذ أن ذلك يؤدي إلى تحسينها ظاهرياً ولا تكون البنود صادقة تماماً إلا إذا كان المفحوصون يفهمونها بنفس السياق الذي يفهمه بها المحكمون، وعليه فيرى الخبراء تحليل بنود المقياس وإتمام الإجراءات الفنية الإحصائية التي تؤكد صلاحية المقياس للمفحوصين (الخليلي ومقابلة، ١٩٩٠؛ صوالحه، ١٩٩٢)، وبناءاً على ذلك أتم الباحث هذه الإجراءات التي ستذكر لاحقاً عند ذكر الاتساق الداخلي للمقياس حيث تم تجريب المقياس على عينة مكونة من (٣٤) مفحوص ممثلة لمجتمع الدراسة بفئاته الثلاث.

٥- صدق المقياس

المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه السيد (١٩٧٩) وهو الذي يقيس فعلاً السمة أو القدرة أو الاستعداد أو الميل أو الغرض الذي وضع من اجل قياسه العيسوي (٢٠٠٠).

يذكر عبد الخالق (١٩٨٠)، وعلام (٢٠٠٠) انه توجد ثلاث طرق أساسية لقياس صدق المقياس حددتها معايير الاختبارات التربوية والسيكولوجية، الصادرة عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام ١٩٧٤م وتذكرها انستازي (Anastasi) كما يلي: صدق المحتوى، الصدق المرتبط بالمحك، صدق المفهوم.

أ) الصدق الظاهري Face Validity

وهو يدل على المظهر العام للاختبار كوسيلة من وسائل القياس ومدى مناسبته للمفحوصين ويبدو ذلك في وضوح تعليماته، فرج (٢٠٠٠) السيد (١٩٧٩)، ومن المرغوب فيه بصفة عامة أن يكون المقياس ذا صدق ظاهري إذ يلعب هذا النوع من الصدق دوراً واضحاً في تنمية تعاون المفحوص وتوجيه انتباهه إلى نوع الإجابة المطلوبة منه، أي أن الصدق الظاهري يبدأ بالتحليل المبدئي لبنود المقياس لمعرفة ما إذا كانت تتعلق بالجانب المقاس وهذا أمر يرجع لذاتية الباحث وتقديره. ويؤكد فرج (٢٠٠٠) انه من الضروري الاهتمام بهذا النوع من الصدق رغم انه لا يعد أسلوباً فنياً لصدق المقياس المراد التأكد من صدقه.

ب) صدق المحتوى Logical Content Validity

ويطلق عليه صدق المضمون وأحياناً اسم الصدق المنطقي أو الصدق بحكم التعريف أو صدق عينة الاختبار، والأخير هو أقرب المعاني للمقصود فرج (٢٠٠٠).

ويتمثل إجراء صدق المحتوى في إعداد مسودة الاختبار، وكذلك في تحليل مقومات الصفة المقاسة ومدى تمثيل تلك المقومات في بنود الأداة، أي التحليل النظري لمفهوم التوافق المهني والذي سبق بناء المقياس من خلال تحديد معناه وأنواعه وسماته ومصادره ومحتواه وأطره النظرية وطرق قياسه. ثم إجراء فحص منظم لمجموع العمليات والبنود والمنبهات التي تتضمنها الأداة بتقدير مدى تمثيلها للمجال السلوكي المعين الذي أعدت الأداة لقياسه، أي أن صدق المحتوى دالة لتعريف السمة المقيسة، فرج (٢٠٠٠)، عبد الخالق (١٩٨٠)، وأسعد (١٩٨٧؛ ١٩٩٠).

ويتم إضفاء صفة الموضوعية على معيار صدق المحتوى باستشارة المختصين والخبراء في المادة أو السمة المراد قياسها والأخذ بتوجيهاتهم، وباستشارة الكتب ذات النظريات المتعارضة في تفسيرها للظاهرة موضوع البحث.

وقام الباحث بإتباع هذا الأسلوب في الإجراءات التي قام بها لتصميم المقياس كما قام بعرضه على (١٠) من الخبراء في علم النفس والتربية الخاصة (انظر ملحق ١) وأخذ بتوجيهاتهم وتعديلاتهم. ووفقا لنظرية منيسوتا التي تشترط قياس الإرضاء للتعرف على التوافق المهني، فقد قام الباحث بإعداد استبانة للإرضاء وفق نظرية منيسوتا وهي مكونة من (٤٣)عبارة، وقام بإيجاد الارتباط بينها وبين مقياس التوافق المهني والجدول رقم (٤) يوضح هذا الإجراء:

الجدول رقم (٤). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع الإرضاء.

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة الإرضاء	٣٤	٠.٧٧	٠.٤٨	٠.٠١

من الجدول رقم (٤) يتضح وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى (٠.٠١) بين مقياس التوافق المهني وبين الإرضاء (وهو عبارة عن محك خارجي يعتمد على رأي الرؤساء والمشرفين في المعلم من حيث رضاه عن العمل ومدى كفاءته فيه)، وهذه النتيجة تتفق مع نظرية منيسوتا في التوافق المهني، وتؤيد الاتجاه الثاني في قياس التوافق المهني.

ج) صدق المفهوم Construct Validity

يسمى هذا الإجراء أيضاً بصدق البنية، أو صدق التكوين الفرضي، وهو يقوم على تحديد المفاهيم أو البنى التي تتولد عن منظومة البنى المقومة للظاهرة المقاسة، ويثق الباحثون بهذا الإجراء أكثر من ثقتهم بإجراء صدق المعيار لأنه يتناول بالدراسة أموراً مجردة لاتطالها الأدوات القياسية المباشرة ولكونه يقيم جسراً متيناً بين القياس وبين التجريب في علم النفس أسعد (١٩٨٧ ؛ ١٩٩٠)، ومن أنواعه أيضاً صدق المحك، والصدق التطابقي، والصدق التلازمي.

يرى فرج (٢٠٠٠) انه أكثر أنواع الصدق قبولاً من وجهة نظر فلسفية وأنه قد ظهر لأول مرة في تقرير اللجنة القومية الأمريكية لمعايير الاختبارات في سنة ١٩٥٤م (National Committee of Tests Standards) ويذكر التقرير الآتي:

أن صدق التكوين الفرضي يقدر بفحص أي الخصائص يقيس الاختبار بمعنى أن نحدد المفاهيم التفسيرية والتكوينات النظرية المعينة والمسئولة عن الأداء في الاختبار ويتطلب فحص صدق التكوين الفرضي مزيجاً من التناول المنطقي والتجريبي وأساساً تقوم دراسات صدق التكوين الفرضي بفحص النظرية القائمة خلف الاختبار.

يرى أبو حطب (١٩٧٧) أن صدق المفهوم يعد أكثر مفاهيم الصدق اتساعاً وشمولاً ويتصل بمعظم المعلومات التي تتوافر عن السمة التي يقيسها المقياس والتي تتوفر للباحث من خلال استخدام طرق الملاحظة أو التجريب أو البحث العلمي المنظم.

يتطلب صدق المفهوم التجميع التدريجي للمعلومات من مصادر متنوعة ولذا فان أي بيانات تلقي الضوء على طبيعة السمة موضع الاهتمام والظروف التي تؤثر في تطورها ومظاهرها تعد مادة لهذا النوع من الصدق عبد الخالق (١٩٨٠).

يذكر فرج (٢٠٠٠) أن كرونباخ وميهل (Cronbach and Mehil) يقدمان (٦) أنواع من الدلائل المتاحة في مجال صدق التكوين الفرضي وهي: التغيرات التطورية، الارتباطات مع الاختبارات الأخرى، التحليل العاملي، الاتساق الداخلي، تأثير المتغيرات التجريبية على درجات الاختبار، الفروق بين الجماعات.

انطلاقاً من الأهمية العظمى لهذا النوع من الصدق والتي قررها خبراء القياس آنفاً فقد قرر الباحث التوصل إلى صدق المقياس عن طريق إجراء هذا النوع من الصدق عن طريق ثلاثة من الوسائل المتاحة التي ذكرها كرونباخ وميهل وهي:

الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، الارتباط مع مقاييس أخرى (Correlation with Tests)، الفروق بين الجماعات (Group Differences).

أولاً: الاتساق الداخلي

يطلق ثرستون (Thurstone) على هذا النوع من الصدق (ميزان الثبات الداخلي) السيد (١٩٧٩). يؤدي فحص الاتساق الداخلي للاختبار للحصول على تقرير لصدقه التكويني فرج (٢٠٠٠)، والمحك المستخدم هنا ليس شيئاً آخر سوى الدرجة الكلية على المقياس نفسه، ويقاس هذا النوع باختيار عينات متطرفة على أساس الدرجة الكلية للاختبار ثم يقارن أداء المجموعة ذات الدرجات العليا بالمجموعة ذات الدرجات الدنيا على كل بند من بنود المقياس والبنود التي لا تكشف عن نسبة جوهرية مرتفعة تعتبر غير صادقة، إما أن تحذف أو تراجع، كما يمكن إجراء هذا النوع من الصدق بإيجاد الترابط ما بين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه أو المقياس ككل أبو حطب (١٩٧٧)، عبد الخالق (١٩٨٠). كما يمدنا الاتساق الداخلي بدليل على الصدق ليس بمعناه المعتاد حيث يقيم الدليل على تجانس بنود المقياس.

أ) قام الباحث عند إجراء هذا النوع من

الصدق بإيجاد الترابط ما بين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه ، وقام الباحث باعتماد البنود التي كشفت عن ترابط جوهري وقام بحذف البنود التي يقل معامل ارتباطها عن (٠,٣٣) أي تقل في مستوى دلالتها عن (٠,٠٥)، كما حذفت البنود المرتبطة سلبياً ببعدها، والجدول رقم (٥) يوضح نتائج هذه الإجراءات :

الجدول رقم (٥). الاتساق الداخلي لمقياس التوافق المهني

رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة
١	٠,٣٨٠	٠,٠٥	٢٦	٠,٤٥٢	٠,٠١	٥٠	٠,٥٢٥	٠,٠١
٢	٠,٣٢٤	٠,٠٥	٢٧	٠,٦٢٠	٠,٠١	٥١	٠,٤٧٢	٠,٠١
٣	٠,٢٧٩	غير دالة	٢٨	٠,٤٧٠	٠,٠١	٥٢	٠,٥٣٥	٠,٠١
٤	٠,٣٧٧	٠,٠٥	٢٩	٠,٣٦١	٠,٠٥	٥٣	٠,١٧٣	غير دالة
٥	٠,٢٨٧	غير دالة	٣٠	٠,٥٢٥	٠,٠١	٥٤	٠,١٧٩	غير دالة
٦	٠,٥٤٢	٠,٠١	٣١	٠,٥١٦	٠,٠١	٥٥	٠,٤١٩	٠,٠٥
٧	٠,١٨٨	غير دالة	٣٢	٠,٣٨٧	٠,٠٥	٥٦	٠,٢٠٤	غير دالة
٨	- ٠,٢٤٨	غير دالة	٣٣	٠,١٥٧	غير دالة	٥٧	٠,٧٠٠	٠,٠١
٩	٠,١٦٥	غير دالة	٣٤	٠,٣٠٦	غير دالة	٥٨	٠,٥٢١	٠,٠١
١٠	٠,٢٥٠	غير دالة	٣٥	٠,٢٨٢	غير دالة	٥٩	٠,٥٣٨	٠,٠١
١١	٠,٣٥٥	٠,٠٥	٣٦	٠,٣٦٨	٠,٠٥	٦٠	٠,٥٥٦	٠,٠١
١٢	٠,٣٨٧	٠,٠٥	٣٧	٠,١٤٣	غير دالة	٦١	٠,٣٩١	٠,٠٥
١٣	٠,٥٢١	٠,٠١	٣٨	٠,٥١١	٠,٠١	٦٢	٠,٥٧٢	٠,٠١
١٤	٠,٢٢٨	غير دالة	٣٩	٠,٥٣٦	٠,٠١	٦٣	٠,٤٧٢	٠,٠١
١٥	٠,٣٣٠	٠,٠٥	٤٠	٠,٤٧٣	٠,٠١	٦٤	٠,٥٠٠	٠,٠١
١٦	٠,٠٤٢	غير دالة	٤١	٠,٣٩٨	٠,٠٥	٦٥	٠,٠٨٦	غير دالة
١٧	٠,٣٤٢	٠,٠٥	٤٢	٠,٣٦٠	٠,٠٥	٦٦	٠,٢٧٠	غير دالة
١٨	٠,٥٥٩	٠,٠١	٤٣	٠,٤٢٨	٠,٠١	٦٧	٠,٣٣٨	٠,٠٥
١٩	٠,٤٦٣	٠,٠١	٤٤	٠,٥٣٣	٠,٠١	٦٨	٠,٤٨٠	٠,٠١
٢١	٠,٤١١	٠,٠٥	٤٥	٠,٤٩٠	٠,٠١	٦٩	٠,٤١٢	٠,٠٥
٢٢	٠,٢٥٣	غير دالة	٤٦	٠,٢٨٠	غير دالة	٧٠	٠,٣٩٧	٠,٠٥
٢٣	٠,٠١٧	غير دالة	٤٧	٠,٣٤٨	٠,٠٥	٧١	٠,٤٥١	٠,٠١

تابع الجدول رقم (٥).

رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة
٢٤	٠.٢٢٠	غير دالة	٤٨	٠.٣٨٧	٠.٠٥	٧٢	٠.٤٣٢	٠.٠١
٢٥	٠.٦٢٨	٠.٠١	٤٩	٠.٣٤٧	٠.٠٥	٧٣	٠.٢٣٧	غير دالة
٧٤	٠.٦١٨	٠.٠١	١٠٠	٠.٤٢١	٠.٠١	١٢٦	٠.٤٩٥	٠.٠١
٧٥	٠.٥٢٥	٠.٠١	١٠١	٠.٥٣١	٠.٠١	١٢٧	٠.٣١٩	غير دالة
٧٦	٠.٣٨٢	٠.٠٥	١٠٢	٠.٣٣٩	٠.٠٥	١٢٨	٠.٤٩٤	٠.٠١
٧٧	٠.٢٢٨	غير دالة	١٠٣	٠.٢٨٣	غير دالة	١٢٩	٠.١٦٢	غير دالة
٧٨	٠.٥٥٧	٠.٠١	١٠٤	٠.٣٢٠	غير دالة	١٣٠	٠.٤٢٥	٠.٠١
٧٩	٠.٥٨٢	٠.٠١	١٠٥	٠.٣٥٢	٠.٠٥	١٣١	٠.٢١٠	غير دالة
٨٠	٠.٤٢٨	٠.٠١	١٠٦	٠.٥٥٨	٠.٠١	١٣٢	٠.١٨٢	غير دالة
٨١	٠.٤٩٩	٠.٠١	١٠٧	٠.٤٣٩	٠.٠١	١٣٣	٠.٤٩٨	٠.٠١
٨٢	٠.٤٣٨	٠.٠١	١٠٨	٠.٥٢٥	٠.٠١	١٣٤	٠.٥٣٧	٠.٠١
٨٣	٠.٥٢٥	٠.٠١	١٠٩	٠.٤٢٨	٠.٠١	١٣٥	٠.٦١٤	٠.٠١
٨٤	٠.٢٧٨	٠.٠١	١١٠	٠.٣٠٧	غير دالة	١٣٦	٠.٢٦٠	غير دالة
٨٥	٠.٣١٠	غير دالة	١١١	٠.١٣٤	غير دالة	١٣٧	٠.٤٩٤	٠.٠١
٨٦	٠.٣٦٤	٠.٠٥	١١٢	٠.٢١٢	غير دالة	١٣٨	٠.٥٢٥	٠.٠١
٨٧	٠.٦٦٢	٠.٠١	١١٣	٠.٣٢٠	غير دالة	١٣٩	٠.٦٥٧	٠.٠١
٨٨	٠.٢٦٩	غير دالة	١١٤	٠.٤٢٩	٠.٠١	١٤٠	٠.٤٥٠	٠.٠١
٨٩	٠.٢١٩	غير دالة	١١٥	٠.١٢٩	غير دالة	١٤١	٠.٢٤٣	غير دالة
٩٠	٠.٣٨٩	٠.٠٥	١١٦	٠.٥٨٤	٠.٠١	١٤٢	٠.٤٥٦	٠.٠١
٩١	٠.٤٣٨	٠.٠١	١١٧	٠.٦٨٨	٠.٠١	١٤٣	٠.٢٩٨	غير دالة
٩٢	٠.٥٠٢	٠.٠١	١١٨	٠.٣٨١	٠.٠٥	١٤٤	٠.٦٥١	٠.٠١
٩٣	٠.٤٨٧	٠.٠١	١١٩	٠.٤١٩	٠.٠١	١٤٥	٠.٣٩٦	٠.٠٥

تابع الجدول رقم (٥).

رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة
٩٤	٠.٥١٦	٠.٠١	١٢٠	٠.٣٠١	غير دالة	١٤٦	٠.٦٠٥	٠.٠١
٩٥	٠.١١٥	غير دالة	١٢١	٠.٣١٣	غير دالة			
٩٦	٠.٥٩٤	٠.٠١	١٢٢	٠.٣٥٧	٠.٠٥			
٩٧	٠.٥٧١	٠.٠١	١٢٣	٠.٣١٩	غير دالة			
٩٨	٠.٥٩٩	٠.٠١	١٢٤	٠.٤٣٧	٠.٠١			
٩٩	٠.٤٧٦	٠.٠١	١٢٥	٠.٥٠٩	٠.٠١			

من الجدول رقم (٥) يتضح أن هناك (٤٤) بنداً غير دالة وهي تلك البنود التي يقل ارتباطها ببعدها عن ٠,٣٣ ، فقام الباحث بعد ذلك بحذف هذه البنود وحذف البنود المرتبطة سلبياً، وبناء على هذا الإجراء تم حذف ٤٤ بنداً من المقياس وهي المشار اليها بغير دالة في الجدول رقم (٥)، وبذلك يتبقى في المقياس (١٠٢) بنداً.

ب) ومن الوسائل الفنية للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية لأبعاد المقياس مع الدرجات الكلية لمقياس التوافق المهني الكلي وكانت كما يلي:

يتضح من الجدول رقم (٦) أن ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس كلها دالة وجوهرية وعند مستوى (٠.٠١)، بينما كانت دلالة ارتباط البعد الاقتصادي بالمقياس الكلي عند مستوى (٠.٠٥).

الجدول رقم (٦). معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالمقياس الكلي.

البعد	التوافق المهني الكلي	مستوى الدلالة
١) الأداء التوافقي	٠.٦٤	٠.٠١
٢) الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	٠.٦٩	٠.٠١
٣) البعد الذاتي	٠.٨٥	٠.٠١
٤) البعد الاجتماعي	٠.٨٠	٠.٠١
٥) الاتجاه نحو الطفل غير العادي	٠.٥٧	٠.٠١
٦) البعد الاقتصادي	٠.٣٨	٠.٠٥

ثانياً: الارتباط مع اختبارات أخرى

توضح الارتباطات مع مقياس جديد ومقاييس سابقة أحياناً دليلاً على أن الاختبار يقيس تقريباً نفس المجال السلوكي العام للمقاييس السابقة عبد الخالق (١٩٨٠) .

نقارن في هذه الحالة المقياس الجديد الذي نبحث صدقه مع المقياس الآخر الذي ثبت صدقه، ويعتبر ذلك الاختبار محكاً في هذه الحالة، وأحياناً تذكر معاملات الارتباط بين مقياس جديد وبين عدد كبير من المقاييس المشابهة كدليل على أن المقياس الجديد يقيس على وجه التقريب نفس الناحية العامة للسلوك الذي تقيسه المقاييس الأخرى أبو حطب (١٩٧٧).

ولإجراء هذا النوع من الصدق قام الباحث باتخاذ ثلاث خطوات للكشف عن مدى الارتباط بين المقياس الحالي ومقاييس أخرى ثبت صدقها بالاستخدام الطويل عبر السنين وهذه الخطوات هي:

أ) ارتباط مقياس التوافق المهني الحالي مع مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الذي أعدته تركستاني (١٩٩٦)، (الصدق التطابقي):

قامت تركستاني (١٩٩٦) بإعداد هذا المقياس، وهو يتكون من (٨٩) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: العلاقات الإنسانية (١٨عبارة)، المكانة الاجتماعية (١٩عبارة)، ظروف العمل وطبيعته (٢٠عبارة)، الإدارة والإشراف (٢١عبارة)، الرواتب والأجور (١١عبارة)، وقامت بعرضه على (٩) محكمين من أساتذة وأستاذات قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الملك سعود وقامت بحذف البنود التي لم تصل فيها نسبة الاتفاق إلى ٨٥٪، ثم قامت بعد ذلك بتطبيقه على عينة من (٧٠) معلم ومعلمة من معاهد التربية الفكرية للمتخلفين عقلياً، ومعاهد الأمل للصم في مدينة الرياض، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار حسبت الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه، فكانت غالبية البنود دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما أوجدت الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وتحققت من القدرة التمييزية للمقياس من خلال صدق المقارنة الطرفية ووجدت أن غالبية البنود لها قدرة تمييزية عالية. أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد توصلت إليه عن طريق الإعادة، وبطريقة الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية؛ فتراوح الارتباط بين مرتي التطبيق للابعاد وللدرجة الكلية بين (٠,٨٣ — ٠,٩٦)، أما معاملات كرونباخ فتراوحت بين (٠,٧٢ — ٠,٩٥)، ومعاملات سبيرمان وبراون تراوحت بين (٠,٧٦ — ٠,٩١)، أما معاملات جتمان فتراوحت بين (٠,٧٦ — ٠,٩١). والجدول رقم (٧) يوضح نتائج ارتباط مقياس التوافق المهني الحالي مع مقياس تركستاني (١٩٩٦).

ومن الجدول رقم (٧) يتضح أن مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية يرتبط ارتباط عالياً مع مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة لتركستاني (١٩٩٦) حيث بلغ الارتباط بينهما (٠,٧١) بمستوى دلالة (٠,٠١) وبنسبة تشابه (٨٤,٢٪) وذلك يدل على توفر الصدق التطابقي في مقياس التوافق المهني المعد في الدراسة الحالية.

الجدول رقم (٧). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة الحالي مع مقياس تركستاني (١٩٩٦).

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة	نسبة التشابه
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية	٣٤	٠.١٧	٠.٤٨	٠.٠١	٨٤.٢٪
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة إعداد تركستاني (١٩٩٧)					

ب) ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي (M.S.Q) (الصدق التلازمي)

يتخذ الرضا عن العمل في كثير من الأحيان كدليل على التكيف والتوافق المهني (نظرية منيسوتا) وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة جوهرية بين الاثنين ، ولذا فقد اتخذ الباحث هذه الخطوة للتأكد من صدق المقياس ، قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين مقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وبين مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي ، وهو من تصميم وإعداد ويز وزملاؤه (Weiss et al,1967) وقد صمم هذا المقياس في جامعة منيسوتا لدراسة الرضا الوظيفي وقد استخدم في العديد من الدراسات في مختلف البلدان وعلى قطاعات مختلفة من العاملين في ميادين الصناعة والتربية وغيرها ، ويتكون المقياس من عشرين جانباً رئيسياً من جوانب العمل اعتبرت ممثلة للعناصر الداخلية والخارجية للرضا الوظيفي ، العمري (١٩٩٢).

وقد قام ويز وزملاؤه بإجراء الصدق البنائي والتلازمي للمقياس على مجالات مهنية مختلفة وكانت النتائج متوافقة مع توقعات نظرية التكيف للعمل كما دلت على أن درجة الرضا العام بواسطة المقياس ذات ارتباط دال بحاجات الأفراد ونظام التعزيز ، كما أن ثبات المقياس حسب بواسطة معامل (هويت) وكان معامل الارتباط ٠.٩٧ ، بعد فترة أسبوع من إجراء الاختبار الأول و ٠.٨٩ بعد عام، حمد (١٩٩٦).

قامت حمد (٦٠) بالتحقق من صلاحية المقياس وإعداده ليتلاءم مع البيئة السودانية، واكتفت في الصدق بصدق المحتوى إذ عرضته على الخبراء في المجال وقاموا بإجازة المقياس بعد إجراء بعض التعديلات.

وفي جانب ثبات الاختبار قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) حيث طبقت المقياس على عينة مكونة من عشرين معلماً ومعلمة بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم ، ثم أعادت

الاختبار بعد أسبوعين من تطبيقه على نفس أفراد العينة وقامت بحساب معامل الارتباط بين النتيجتين فبلغ ٠.٨٥. والجدول رقم (٨) يوضح نتائج الارتباط بين مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة ومقياس منيسوتا للرضا الوظيفي:

الجدول رقم (٨). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي (M.S.Q)

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة	نسبة التشابه
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة	٣٣	٠.٧٣	٠.٤٤	٠.٠١	٨٥.٤٤٪
منيسوتا للرضا الوظيفي (M.S.Q)					

من الجدول رقم (٨) يتضح أن مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية يرتبط ارتباط عالياً مع مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي (M.S.Q)، حيث بلغ الارتباط بينهما (٠,٧٣) بمستوى دلالة (٠,٠١)، وبنسبة تشابه (٨٥,٤٤٪)، وذلك يدل على توفر الصدق االتلازمي في مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية.

ج) معامل ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة باستبانة المناخ المدرسي

استبانة المناخ المدرسي هي عبارة عن مقياس للعلاقات الإنسانية المهنية في بيئة المعلم المدرسية ومدى ملائمتها له، وهو صادر عن رابطة تنمية وتجديد المربين الأمريكية ١٩٧٤م، وقام بترجمته للعربية وإعداده الباحثان: عبد الرحمن حسن، ومحمد جمال الدين، وتحققا من صدق المحتوى، والصدق البنائي لكل بند من البنود، ولكل محور من محاور المقياس السبع، ووجدت كلها دالة عند مستوى ٠.٠٥ وحقق معامل ثبات عالي بالتجزئة النصفية بلغ ٠,٩٣ على عينة مكونة من ٢١٨ مفحوص.

أما في البيئة السودانية فتم تطبيقه على عينة من معلمي المرحلة الثانوية، حيث قام الباحث عثمان (١٩٩٩) بهذا الإجراء والتحقق من صلاحيته في البيئة السودانية، وتحقق من صدقه البنائي، وصدق المحتوى بالعرض على المحكمين، وبلغ معامل ثباته بالتجزئة النصفية ٠.٩١ وصدقه الذاتي ٠.٩٥ وهي معاملات دالة إحصائيا، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج الارتباط بين مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع استبانة المناخ المدرسي للمعلمين:

الجدول رقم (٩). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع استبانة المناخ المدرسي.

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة	نسبة التشابه
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المناخ المدرسي	٢٥	٠.٥٥	٠.٥٠٥	٠.٠١	٧٤.١٦٪

من الجدول رقم (٩) يتضح أن مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية يرتبط ارتباط عالياً مع استبانة المناخ المدرسي، حيث بلغ الارتباط بينهما (٠.٥٥) بمستوى دلالة (٠.٠١)، وبنسبة تشابه (٧٤.١٦٪)، وذلك يدل على توفر الصدق االتلازمي في مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية.

د) ارتباط مقياس التوافق المهني مع أحد مقاييس الصحة النفسية

ذكر عبد المعطي (١٩٨١) أنه قد اتفقت نتائج العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة كل من جونزلنز (Gonzlenz,1968)، وشحاته (١٩٧٢)، وغالي (١٩٧٤)، والطواب (١٩٧٤)، وفولي (Fawley,1976)، وباتنجر وسورندرا (Batenger & Surindra,1979)، وموسى (١٩٨٠) على وجود علاقة بين التوافق مع مهنة التدريس والرضا عنها، وبين السمات الدالة على التوافق النفسي لدى المعلمين مثل: الثبات الانفعالي، واعتبار الذات، والخلو من الأعراض الانفعالية كالقلق والعصاب والتوافق الأسري، والمشاركة الوجدانية والامتثال الاجتماعي، كما يشير كل من (١٩٧٦) Kline، Landy and Trumbo (1980)، إلى وجود علاقة بين التوافق المهني الخلو من الاضطراب النفسي.

وانطلاقاً من الجزئية السابقة رأى الباحث أن إيجاد الارتباط ما بين مقياس التوافق المهني وأحد مقاييس الصحة النفسية يقيم الدليل على صدق مقياس التوافق المهني كما أثبتت ذلك الدراسات المذكورة آنفاً.

قام الباحث بإيجاد الترابط ما بين مقياس التوافق المهني وبين مقياس بيك المصغر للاكتئاب (Beck Depression Inventory) (B. D. I)، وأعد صورته العربية في مصر عبد الفتاح غريب، وأعد صورته المصغرة المستخدمة في السودان خليل وعبد المجيد (١٩٩٥)، وهذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، حيث تم إجراء الصدق التلازمي مع التشخيص السايكتري ومقياس الاكتئاب في اختبار منيسوتا المتعدد الأوجه (M.M.P.I) كما انه استخدم في دراسات كثيرة بالسودان في مستويات الماجستير والدكتوراه وحقق فيها درجات عالية من الصدق والثبات. والجدول رقم (١٠) يوضح نتائج هذا الإجراء:

الجدول رقم (١٠). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع مقياس بيك المصغر للاكتئاب.

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة بيك المصغر	٣٠	- ٠.٤٣	٠.٣٦	٠.٠٥	توجد علاقة عكسية

من الجدول رقم (١٠) يتضح أن مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية أرتبط ارتباط سلبياً مع مقياس بيك المصغر للاكتئاب، حيث بلغ الارتباط بينهما (- ٠,٤٣) بمستوى دلالة (٠.٠٥)، بمعنى أنه توجد علاقة عكسية بين المقياسين، وذلك يدل على توفر الصدق االتلازمي في مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية، حيث تتوفر فيه إحدى مؤشرات الصحة النفسية.

ثالثاً: الفروق بين الجماعات (الفروق الطرفية)

هناك افتراض عام بوجود فروق بين الأفراد والجماعات لأن السمات لا تتوزع بنفس القدر لدى الأفراد فرج (٢٠٠٠) وفي هذا الأجراء نقارن أداء مجموعة متفوقة في احد النواحي المقيسة بأداء أفراد ضعاف في هذه الناحية.

هذا الإجراء عبارة عن طريقة لكشف الفروق بين المتوسطات والمقارنة بين المجموعات الطرفية، وفيها يقارن متوسط الـ ٢٧٪ العليا بالـ ٢٧٪ الدنيا أي الأقل في المقياس ثم تختبر الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين السيد (١٩٧٩). يدلنا هذا النوع من الإجراء على صدق المقياس ولكن لا يدلنا على مقداره، كما يدلنا على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد.

قام الباحث بتحديد الـ ٢٧٪ العليا من أفراد العينة في المقياس، والـ٢٧٪ الدنيا وأجرى المقارنة بينهما واستخرج قيمة (ت) وكانت كما في الجدول رقم (١١):

الجدول رقم (١١). لفروق بين الجماعات الطرفية في مقياس التوافق المهني بعد إجراء اختبار (ت).

التوافق المهني وأبعاده	مجموعة المقارنة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الأداء	الـ٢٧٪ العليا	٩	٤٩,٤٤	٤,٠٨	١٦	٣,١٩	٢.٩٢١	٠,٠١
التوافقي	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٤٥.٢٢	٣,٥				

تابع الجدول رقم (١١). لفروق بين الجماعات الطرفية في مقياس التوافق المهني بعد إجراء اختبار (ت).

التوافق المهني وأبعاده	مجموعة المقارنة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	الـ٢٧٪ العليا	٩	٥٦,٢٦	٣,١٤	١٦	٤,٣٨	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٤٦,٧٢	٥,٣٠				
البعد الذاتي للمهنة	الـ٢٧٪ العليا	٩	٥٨,٦٧	١,٩٤	١٦	٨,٧٨	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٤٤	٢,٦٧				
البعد الاجتماعي للمهنة	الـ٢٧٪ العليا	٩	٥٢,٨٣	١,٢٠	١٦	٣,٣٤	٢,٩٢١	٠,٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٤٦,٤٤	٥,٢٨				
الاتجاه نحو الطفل غير المادي	الـ٢٧٪ العليا	٩	٣٤,١١	٠,٧٠	١٦	١٣,٥	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٢٦,٢٨	١,٤٩				
البعد الاقتصادي	الـ٢٧٪ العليا	٩	١٨,٨٩	٣,٨٣	١٦	٦,٣٧	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٩,٧٢	١,٣٦				
التوافق المهني العام	الـ٢٧٪ العليا	٩	٢٥٦,١	٩,٤٧	١٦	١٣,١٤	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٢٠٣,٨	٦,١٠				

من الجدول رقم (١١) يتضح أن الفروق جوهرية ودالة احصائياً بين المجموعتين الطرفيتين في المقياس الكلي وفي جميع أبعاده مما يعد مؤشراً على صدق المقياس الحالي.

(٦) ثبات المقياس

المقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية وتعتمد طرق حساب نتائج المقاييس النفسية اعتماد مباشراً على فكرة معاملات الارتباط السيد (١٠٤).

يذكر عبد الخالق (١٩٨٠) أن ثبات الأداة يشير إلى الاتساق والدقة وإمكان استخراج نفس النتائج وهو ببساطة مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة، كما انه يدل على الاعتماد أو درجة الركون على والثقة في نتائج المقياس وثباتها وعدم تغيرها.

وأهم الوسائل الإحصائية لقياس الثبات تتمثل في الطرق التالية: طريقة إعادة المقياس Test-Retest ، التجزئة النصفية (Split-half)، الاختبارات المتكافئة (Parallel test)، تحليل التباين (Analysis of Variance) (السيد، ١٩٧٩؛ عبد الخالق، ١٩٨٠).

قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للتأكد من مدى ثبات أداة البحث كما استخدم ثلاثة من أهم معادلات التجزئة النصفية وهي: معادلة سبيرمان — براون المعدلة (C. Spearman- W. Brown)، معادلة رولون المختصرة (Rulon)، معادلة جتمان (Guttman)) أسعد، ١٩٩٠؛ السيد، ١٩٧٩؛ فرج، ٢٠٠٠).

وأدناه الجدول رقم (١٢) يوضح معاملات الثبات التي توصل إليها الباحث بعد حذف البنود غير المميزة والدالة والمرتبطة عكسياً.

الجدول رقم (١٢). معاملات الثبات لمقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة (ن = ٣٤).

البعد	معامل الثبات النصفي	معامل الثبات سبيرمان- براون	معامل الثبات جتمان	معامل الثبات رولون	مستوى الدلالة
الأداء التوافقي	٠,٧٥	٠,٨٥	٠,٤٩	٠,٧٢	٠,٠١
الرضا عن طبيعة المهنة	٠,٦٩	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٦٨	٠,٠١
البعد الذاتي	٠,٧٥	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨	٠,٠١
البعد الاجتماعي	٠,٦٩	٠,٨١	٠,٨١	٠,٨٨	٠,٠١
الاتجاه نحو الطفل غير العادي	٠,٦٦	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٠١
البعد الاقتصادي	٠,٦٦	٠,٧٩	٠,٧٥	٠,٨٠	٠,٠١
التوافق المهني العام	٠,٩٠	٠,٩٤	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن معاملات ثبات المقياس عالية ودالة إحصائياً، مما يشير إلى إمكانية الاعتماد عليه والركون إلى النتائج المستخلصة من تطبيقه.

وبذا تحقق الباحث من أهم عنصرين للأداة وهما الصدق والثبات حيث توفر لمقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة معاملات صدق وثبات عالية.

٧- تعليمات المقياس

تظهر أهمية تعليمات المقياس في أنها توضح للمفحوص كيفية الإجابة كما أنها تعطيه فكرة موجزة عن نوع الإجابة المطلوبة منه (الصدق الظاهري)، وتبين له أهمية استجابته وتؤكد جدية هذه الاستجابات والغرض منها ، أي أنها تعني إثارة دوافعه وحثه على التعاون ما أمكن لكي نضمن درجة استجابة عالية من المفحوصين.

وقد قام الباحث بهذا الإجراء في الصفحة الأولى من المقياس.

٨- إجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه

يصلح المقياس للتطبيق بطريقة فردية وبطريقة جمعية ، وليس له زمن محدد للتطبيق أما التصحيح فقد أعطيت أوزان للإجابة لكل بديل من البدائل الخمسة في الحالة الايجابية (٥ لدائماً ، ٤ غالباً ، ٣ أحياناً ، ٢ نادراً ، ١ لا يحدث) وفي الحالة السلبية (١ لدائماً ، ٢ غالباً ، ٣ أحياناً ، ٤ نادراً ، ٥ لا يحدث). ويوضح جدول (١٣) أرقام البنود الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس:

الجدول رقم (١٣). أبعاد المقياس وأرقام بنودها الايجابية والسلبية.

البعد	أرقام البنود الايجابية	أرقام البنود السلبية	عدد البنود الكلي	مدى الدرجات
الأداء التوافقي	١- ٧- ١٣- ١٩- ٢٥- ٣١- ٣٧- ٤٣- ٤٩- ٥٥- ٦١- ٦٦- ٧١- ٧٩- ٨٣- ٨٧- ٩١- ٩٥.	٧٥.	١٩	١٩- ٩٥
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	٢- ١٤- ٢٠- ٢٦- ٣٢- ٣٨- ٤٤- ٥٦- ٦٧- ٧٢- ٧٦- ٨٨- ٩٦- ٩٩- ١٠١.	٥٠- ٦٢- ٨٠- ٨٤- ٩٢.	٢٠	٢٠- ١٠٠
البعد الذاتي	٣- ٩- ١٥- ٢١- ٢٧- ٣٣- ٥١- ٥٧- ٦٣- ٦٨- ٧٣- ٧٧- ٨١- ٨٥- ٩٣- ٩٧.	٣٩- ٤٥- ٨٩.	١٩	١٩- ٩٥

تابع الجدول رقم (١٣).

البعد	أرقام البنود الايجابية	أرقام البنود السلبية	عدد البنود الكلي	مدى الدرجات
البعد الاجتماعي	٤- ٢٢- ٣٤- ٤٠- ٤٦- ٥٢- ٦٤- ٦٩- ٧٨- ٨٢- ٨٦- ٩٠- ٩٤- ٩٨- ١٠٠- ١٠٢.	٨- ١٠- ١٦- ٢٨- ٥٨- ٧٤.	٢٢	٢٢- ١١٠
الاتجاه نحو الطفل غير العادي	٢٩- ٣٥- ٤١- ٤٧- ٥٩.	٥- ١١- ١٧- ٢٣- ٥٣.	١٠	١٠- ٥٠
البعد الاقتصادي	٦- ١٢- ١٨- ٢٤- ٣٠- ٤٢- ٤٨- ٥٤- ٧٠.	٣٦- ٦٠- ٦٥.	١٢	١٢- ٦٠

خاتمـــــــــة

هدفت الدراسة الحالية لبناء مقياس للتوافق المهني يتناسب مع معلمي التربية الخاصة والتحقق من خصائصه السيكومترية، أظهرت النتائج تمتع الاختبار المعني بصدق البناء، وصدق المفهوم، والصدق الذاتي. أما بالنسبة لثبات درجات الاختبار، فقد تم التحقق منه بطريقة التجزئة النصفية (معادلات: رولون، وسبيرمان ـ براون، وجتمان)، وقد بيّنت النتائج تمتع درجات الاختبار بثبات جيّد في مجتمع الدراسة الحالية.

في ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث باستخدام المقياس في قياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة، لأغراض التشخيص وفي البحث العلمي. كذلك يقترح الباحث القيام بدراسة لتقنين هذا الاختبار في مدن السودان الأخرى، وتطبيقه على عينة كبيرة، واستخراج معايير محلية له.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، لطفي. عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. *مجلة مركز البحوث التربوية*، ٥، ٩٥- ١٢٧. (١٩٩٤).

إبراهيم، محمد. *الكفاءة الداخلية التعليمية لمؤسسات تعليم وتأهيل المكفوفين بالسودان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩١).

إبراهيم، محمد. *تقويم أداء معلم المكفوفين بالسودان*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٦).

أبو الحسن، عادل. *التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقته بالرضا الوظيفي (دراسة ميدانية بولاية*

الخرطوم). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٩).

أبو حطب، فؤاد. *بحوث في تقنين الاختبارات النفسية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. (١٩٧٧).

أبو عباة، صالح. مصادر ضغوط العمل لدى المرشدين الطلابيين في مدارس مدينة الرياض وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق، *مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود*، ١٩٦، ٩١ صفحة. (٢٠٠٣).

أبو النيل، محمود. *الأمراض السايكوسوماتية (الأمراض الجسمية النفسية المنشأ) — دراسات عربية وعالمية*. القاهرة: مكتبة الخانجي. (١٩٨٤).

أحمد، ابتسام. *ضغوط العمل وعلاقتها بالتوافق المهني*. ورقة عمل مقدمة في اليوم العالمي للصحة النفسية ١٨/١٠/٢٠٠١م، قاعة الشارقة، جامعة الخرطوم. (٢٠٠١).

أحمد، شكري. الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية. *حولية كلية التربية*، ٨، ٢٧٧- ٣٢٥. (١٩٩١).

أحمد، شكري؛ السويدي، وضحة. الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة قطر، *مجلة مركز البحوث التربوية*، ١، ٩٦- ١٠١. (١٩٩٢).

أحمد، محمد. *اتجاهات المربين نحو الأطفال المتخلفين عقلياً وأساليب رعايتهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٣).

أسعد، ميخائيل. *القياس النفسي*. بيروت: دار الآفاق الجديدة. (١٩٨٧).

أسعد، ميخائيل. *الإحصاء النفسي وقياس القدرات الإنسانية*. الطبعة الأولى. بيروت: دار الآفاق الجديدة. (١٩٩٠).

الأبحر، محمد. *قياس التوافق المهني لمدرسي التربية الرياضية*. بيروت: دار الاصلاح. (١٩٨٤).

الإمام، الرضي. *أثر تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في تغيير اتجاهاتهم التربوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٤).

الإمام، الرضي. أثر التدريب أثناء الخدمة في تغيير اتجاهات المعلمين التربوية. *مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية*. ١، ٢٧- ٤٧. (٢٠٠٤).

البابطين، عبد الرحمن. الرضا الوظيفي لعينة من مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود*. ٢٤٠، ٧٨ صفحة. (٢٠٠٥).

البتال، زيد. *الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة. (٢٠٠١).

بخش، أميرة. فاعلية برنامج ارشادي في خفض حدة الضغوط النفسية لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية العامة. *رسالة التربية وعلم النفس*، *١٥*، ١٨١ – ٢٠٤. (٢٠٠١).

بطاينة، أسامة؛ والجوارنة، المعتصم بالله. مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *٢(٢)*، ٤٨ – ٧٦. - بني سلامة، امتياز؛ والجعنيني، نعيم. (٢٠٠٠).

الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء. *دراسات العلوم التربوية*، *٢(٢٧)*، ٤٣٧- ٤٧١. (٢٠٠٤).

تركستاني، مريم. *التوافق المهني وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية. (١٩٩٦).

الحاج، سلوى. *الاحتراق المهني وعلاقته بالضغط المهني وبعض المتغيرات الديمغرافية لمعلمي ومعلمات مرحلة الأساس بمحافظة الخرطوم*.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

حسان، حسن؛ والصياد، عبد العاطي. البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية). *رسالة الخليج العربي*، *٢٧*، ٩٧- ١٥٢. (١٩٨٩).

حسين، عباس. *أهمية التوافق المهني للمعالج النفسي*. ورقة عمل مقدمة في اليوم العالمي للصحة النفسية ١٨/١٠/٢٠٠١م، قاعة الشارقة، جامعة الخرطوم. (٢٠٠١).

حمد، منيرة. *الرضا الوظيفي لمعلمي مرحلة الأساس وعلاقته بالنمط القيادي لمدير المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٦).

الخطيب، فريد؛ والقريوتي، إبراهيم. *الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم والإعاقات الشديدة*. المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، ٢٤٣- ٢٧٠. (٢٠٠٥).

خليل، محمد؛ وعبد المجيد، عبد الرحمن. *إعداد صورة سودانية من مقياس بيك المصغر للاكتئاب*، دراسة غير منشورة. (١٩٩٥).

خليل، معتصم. *الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم درمان الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٦).

الخليلي، خليل؛ ومقابلة، نصر. دراسة تطويرية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس. *أبحاث اليرموك، ١ (٦)*، ٢٠ – ٤٢. (١٩٩٠).

داوني، كمال؛ والكيلاني، أنمار؛ وعليان، خليل. مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن. *المجلة التربوية، ١٩(٥)*، ٢٥٣- ٢٧٣. (١٩٨٩).

الدبابسة، محمود. مستويات الاستنفاد النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الأردن. *دراسات، ١(٢٣)*، ١٣١- ١٥٣. (١٩٩٣).

الدغيش، طارق الاتجاهات نحو المعوقين عند طلبة التربية الخاصة في كلية التربية – جامعة إب. *مجلة بحوث جامعة تعز*، ٣، ١٤٥- ١٩٢. (٢٠٠٣).

الدويكات، عماد. *الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان. (٢٠٠١).

الربعان، حبيب. الاحتراق النفسي لدى المدربين الرياضيين في المملكة العربية السعودية، مركز *بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود*، ٢٣٥، ٦٦ صفحة. (٢٠٠٥).

الروسان، فاروق. *سيكولوجية غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (١٩٩٦).

ريجيو، رونالد. *المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي*. ترجمة: فارس حلمي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. (١٩٩٩).

زايد، نبيل. *النمو الشخصي والمهني للمعلم*. القاهرة: دار المعارف. (١٩٩٣).

الزنامي، علي. *علاقة دافعية الانجاز والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بالتحصيل الدراسي لطلابهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جوبا: السودان. (٢٠٠٥).

الزيود، نادر. واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء في الأردن. *مجلة العلوم التربوية، ١*، ١٩٧- ٢٢٢. (٢٠٠٢).

السرطاوي، زيدان. الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٢١(١)*، ٥٧ – ٦٩. (١٩٩٧).

السرطاوي، عبد العزيز. بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية جامعة الامارات، ١٠*، ٧٩- ١٠٦. (١٩٩٤).

سري، إجلال. التوافق المهني لدى مدرسي ومدرسات المواد المختلفة في التعليم الإعدادي والثانوي. في: زهران، حامد؛ وسري، إجلال (محرران). *دراسات في علم نفس النمو (٣٣١ – ٣٥٥)*. القاهرة: عالم الكتب. (٢٠٠٣).

السمادوني، السيد. (الذكاء الوجداني والتوافق المهني

للمعلم. *عالم التربية*، ٣، ٦١- ١٥٢. (٢٠٠١).

السيد، عباس. *الرضا الوظيفي والسلوك الديني في ضوء بعض المتغيرات لدى العاملين بمصانع القطاع الخاص بولاية الخرطوم.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٤).

السيد، فؤاد. *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري.* الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي. (١٩٧٩).

شديفات، يحي. الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٨، ٢٩- ٥٥. (٢٠٠٠).

الصافي، نعمات. *الرضا الوظيفي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى العاملين بالجامعات.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (٢٠٠٢).

صوالحه، محمد. دراسة تطويرية لمقياس مفهوم الذات. *أبحاث اليرموك*، ٨(٤)، ١١٢- ١٣٣. (١٩٩٢).

الطحاينة، زياد؛ وعيسى، سهى. مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*. ١(٢٣)، ١٣١ – ١٤٧. (١٩٩٦).

طه، الزبير؛ وأحمد، عبد الباقي؛ والحاج، سلوى. الاحتراق المهني وسط معلمي التعليم الأساسي بمحافظة الخرطوم، *دراسات تربوية*، ٨، ١- ٤٣. (٢٠٠٣).

طه، فرج. *سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج دراسة نظرية وميدانية في التوافق المهني والصحة النفسية.* مكتبة الخانجي: القاهرة. (١٩٨٠).

طوالبه، محمد. مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الحاسوب في المدارس التابعة لمحافظات اربد والمفرق وعجلون وجرش. *مؤتة للبحوث والدراسات*، ١٤(٢)، ١٦٩- ١٩٥. (١٩٩٩).

الطيب، أبو عبيدة. *التوافق المهني لمعلمي التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة: السودان. (١٩٩٩).

عبد الله، نفيسة. *علاقة دافعية الانجاز بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بالتحصيل الدراسي لطلابهم.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جوبا: السودان. (٢٠٠٥).

العبد الجبار، عبد العزيز. البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. *رسالة التربية وعلم النفس*، ٢١، ١٣٩- ١٨٠. (٢٠٠٣).

العبد الجبار، عبد العزيز. الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، ٥، ٦٥- ٩٥. (٢٠٠٤).

عبد الخالق، أحمد. *استخبارات الشخصية مقدمة نظرية ومعايير مصرية*. القاهرة: دار المعارف. (١٩٨٠).

عبد الخالق، أحمد. *الأبعاد الأساسية للشخصية*. الطبعة الخامسة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. (١٩٩٤).

عبد الرؤوف، محمد. *دراسة نفسية تربوية لتأهيل الصم والبكم بمعتمدية العاصمة القومية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٨٦).

عبد الغني، محمد. *علم النفس الصناعي (أسسه وتطبيقاته)*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. (٢٠٠١).

عبد الكريم، شادية. *الرضا الوظيفي وعلاقته بالقلق لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية بمحافظة شرق النيل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٩).

عبد المعطي، حسن. *التوافق المهني للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق: مصر. (١٩٨١).

عبد المنعم، عبد الله. التوافق المهني للمعلم. *مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي*، ٢، ١٥٧- ١٨٨. (١٩٩٣).

عثمان، عثمان. *التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ المدرسي دراسة ميدانية بمحافظة مروي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٩).

عسكر، علي؛ وجامع، حسن؛ والأنصاري، محمد. مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي. *المجلة التربوية*، ١٠(٣)، ٩- ٤٣. (١٩٨٦).

علام، صلاح الدين. *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي. (٢٠٠٠).

علي، أماني. *أثر التوافق النفسي والوظيفي في ترقية الأداء*. ورقة قدمت في ورشة عمل "التوافق النفسي والوظيفي للعاملين في الأجهزة الأمنية"، أكاديمية الشرطة. (٢٠٠٣).

علي، أماني. أثر علم النفس ألاستخباري على الرضا الوظيفي والتوافق النفسي لدى العاملين في الجهاز ألاستخباري. *مجلة العلوم الجنائية والاجتماعية*، ١٠، ٧٢ – ١١٩. (٢٠٠٥).

علي، أميرة. *الدافعية والرضا الوظيفي للعاملين في القطاع المصرفي، دراسة حالة بنك البركة السوداني*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان. (٢٠٠٠).

العلـــي، يـــسري. *الرضـا الـوظيفي لـدى معلمـي ومعلمـات المرحلـة الثانويـة في مديريـة التربيـة والتعليم بعمان.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـــة أمـــدرمان الإســـلامية : الـــسودان. (١٩٩٩).

العمـــادي، أمينـــة. الرضـا عـن العمـل لـدى معلمـي ومعلمـات التعلـيم العـام بدولـة قطـر وعلاقتـه ببعض المتغيرات. *حولية التربية، ١٣*، ١٣٩-١٧٢. (١٩٩٦).

العمـــري، خالـــد. مستوى الرضـا الـوظيفي لمديري المدارس في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخـــصية والوظيفيـــة. *مؤتـــة للبحـــوث والدراسات ٧(٢)*، ١٢- ٣٦. (١٩٩٢).

عوض، عبـــاس. *دراسـات في علـم النفس الصناعي والمهـني.* القـاهرة : الـدار المـصرية للكتـاب. (١٩٨٦).

عيسى، محمـــد رفقـــي. العلاقة بين مستوى الرضا الـوظيفي لـدى مدرسـات ريـاض الأطفـال واتجاهات الأطفـال نحو العمليـة التربويـة. *المجلة التربوية، ٨(٣)*. ٣٣- ٦٤. (١٩٨٦).

عيسى، محمد رفقي. التوافق المهني وعلاقته بـالاحتراق النفسي لدى معلمـات الريـاض. *المجلة التربويـة*، *٣٤ (٩)*، ١١٧- ١٦١. (١٩٩٥).

عيسى، محمد رفقي. علاقة العون الإرشادي للزميلات بمستوى الرضا الوظيفي لـدى معلمـات الريـاض ورؤيـــتهن العامـــة للمهنـــة. *المجلـــة التربويـــة*، *٣٣(٩)*، ٧٥- ١١٦. (١٩٩٤).

العيسوي، عبد الـــرحمن. *علـم النفس والإنتـاج.* دار المعرفة الجامعية : الإسكندرية. (٢٠٠٠).

فالح، محمـــد. *العلاقة بـين متغيرات الرضـا الـوظيفي ومتغيرات الأداء. دراسة ميدانية على العاملين في الإدارة الوسطى في المصارف التجارية العاملة بالأردن.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الـــسودان للعلـــوم والتكنولوجيـــا : الـــسودان. (٢٠٠١).

فـــرج، صـــفوت. *القيـاس النفـسي.* الطبعـة الرابعـة. القاهرة: دار الفكر العربي. (٢٠٠٠).

الفكي، علـــي. *تحليـل وتقـويم الرضـا المهنـي لمعلمـي مرحلـــة الأســـاس بولايـــة الخرطـــوم.* رســـالة ماجـــستير غـــير منـــشورة، جامعـــة أمـــدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٦).

القريوتي، ابراهيم؛ وعبد الفتاح، فيـــصل. الاحـتراق النفـسي لـدى عينـة مـن معلمـي الطـلاب العـاديين ذوي الاحتياجــات الخاصــة بدولــة الامــارات العربيــة المتحــدة. *مجلــة كليــة التربيــة/ جامعــة الامارات، ١٥*، ٩٥- ١٣٣. (١٩٩٨).

القريوتي، ابراهيم؛ والخطيب، فريد. الاحتراق النفسي لـدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن. *مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات*، ٢٣، ١٣١ –١٥٤. (٢٠٠٦).

قسم السيد، رضوان. *أثر تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في توافقهم المهني.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة: السودان. (٢٠٠٣).

الكخن، خالد. *الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين. (١٩٩٧).

كمير، انتصار. *علاقة الصحة بمهارات التوافق الوظيفي لدى رؤساء العمل الإداري بمحافظة الخرطوم (دراسة ميدانية ببنك السودان ومجموعة شركات النفيدي).* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

المبشر، ميرغني. *دراسة المتغيرات النفسية (الضغط المهني والاحتراق المهني) لدى خريجات التمريض العالي بالخرطوم.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٠).

محمد، حباب. *الرضا الوظيفي وعلاقته بالهستيريا التحولية والوسواس القهري لدى العاملين في محافظة الخرطوم.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم : السودان. (٢٠٠٢).

محمد، رانيا. *الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لمعلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٤).

محمد، صلاح. *الضغط النفسي لدى معلمي ومعلمات مرحلة الأساس وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية دراسة ميدانية بمحافظة أمدرمان الكبرى.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية : السودان. (٢٠٠٠).

محمد، يوسف. الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية. *مجلة مركز البحوث التربوية، ١٥*، ١٩٥- ٢٢٧. (١٩٩٩).

مسلم، يحي. *اتجاهات المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو برامجها التعليمية وعلاقتها برضاهم الوظيفي.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين: السودان. (٢٠٠٢).

آل **مشرف، فريدة.** مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٠٥*، ١٩٣- ٢٣٦. (٢٠٠٢).

المشعان، عويد. دراسة مقارنة في الرضا المهني بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص. *دراسات نفسية، ٤(٣)*، ٥٦٩- ٥٩٥. (١٩٩٣).

المشعان، عويد. العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل من التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية

الجسمية لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٨(١)*، ١- ٣٨. (٢٠٠٢).

المشعان، عويد؛ والعنزي، عوض. الرضا الوظيفي لدى المدراء ورؤساء الأقسام والموظفين في القطاعين الحكومي والخاص. *دراسات نفسية ، ٩(٢)*، ٢٣٥- ٢٦٤. (١٩٩٩).

المشلول، أنور. *الرضا الوظيفي لدى القيادات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظرهم (دراسة مقارنة)*. دراسة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم : السودان. (١٩٩٣).

مصطفى، صلاح.. الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة. *مجلة التربية الجديدة ، ٤٧*، ٥- ٣١. (١٩٨٩)

مقابلة، نصر؛ والرشدان، مالك. الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات. *أبحاث اليرموك ،١٣(٢ب)*، ٣٧- ٥٦. (١٩٩٧).

المقدمي، نبيل. *الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي محافظة عمران*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة : السودان. (٢٠٠٠).

مكي، فيصل. *صرخة في وادي الإنسانية*. منشورات معهد سكينة. أم درمان : المطبعة العسكرية كرري. (١٩٨٨).

منصور، طلعت؛ والببلاوي، **فيولا**. *قائمة الضغوط النفسية للمعلمين (دليل للتعرف على الصحة النفسية للمعلمين)*. *كراسة التعليمات*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. (١٩٨٩).

موسى، بكري. العلاقة الاستدلالية بين الرضا الوظيفي ومعدل دوران العمل لأعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية بجامعة أم درمان الإسلامية. *مجلة جامعة أم درمان الإسلامية ، ٤*، ٣٠٥- ٣١٩. (٢٠٠٢).

آل ناجي، محمد؛ والمحبوب، **عبد الرحمن**. متغيرات الرضا الوظيفي وعلاقتها ببعض العوامل الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية ، ٢٩ (٨)*، ١٣٩- ١٨٢. (١٩٩٣).

ناصر، إبراهيم؛ **ومحمود، عطية**. مدى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. *المجلة العربية للبحوث التربوية ، ١*، ٦٥- ٨١. (١٩٨٤).

نزال، نعيم. *المناخ التنظيمي وأثره على رضا العاملين دراسة حالة الشركة المتحدة لصناعة الأدوية بالأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا : السودان. (٢٠٠٠).

نصر، نوال. ملامح إستراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة. *مستقبل التربية العربية*، *٧(٢١)*، ٢٠١- ٢٥٨. (٢٠٠١).

نعيم، تماني. *الضغوط الحياتية لأساتذة جامعة الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

الوابلي، سليمان. الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلك المعرب. *مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة أم القرى*، ٧، ٤- ٧٨. (١٩٩٥).

هادي، صالح. *اتجاهات العاملين نحو برامج الرعاية النفسية الأولية وعلاقتها برضاهم الوظيفي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين: السودان. (٢٠٠٥).

هارون، صالح. *دراسة اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الخاصة (الفكرية) نحو المتخلفين عقلياً قبل التدريب وبعده*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر. (١٩٨١).

هارون، يحي. *العوامل التي تؤدي إلى هجرة معلمي المرحلة الثانوية وأثر الهجرة على التعليم الثانوي بالسودان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٨٤).

ياركندي، هانم. ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة. *رسالة الخليج العربي*، ٨٩، ٧١- ١٠٨. (٢٠٠٣).

يحي، خولة؛ وحامد، رنا. مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن. *مجلة مركز البحوث التربوية*، ٢٠، ٩٨- ١٢٤. (٢٠٠١).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Balool, A Job Satisfaction among graduates. Un published M.A thesis, university of Khartoum : Sudan. .(1990).

Khateeb, M A study of the attitudes of students at the faculty of education in the university of Khartoum towards the teaching profession. Un published M.A thesis, university of Khartoum : Sudan. .(1980).

Kline, P. Psychology of vocational Guidance. First published. London: B.T. B Bats ford Ltd. . (1976).

Landy, F. and Trumbo, D. Psychology of work Behavior. the Dorsey series in Psychology. U. S. A. Illinois: the Dorsey press Limited. (1980).

Schultz, D. and Schultz, E. Psychology and industry To day An introduction to industrial and organizational Psychology. Fifth edition. New York: Macmillan publishing company. (1990).

ملحق رقم (١)

قام بتحكيم المقياس كل من: أ.د.شمس الدين زين العابدين، أستاذ علم النفس بجامعة الخرطوم؛ د.تاج السر عبد الله، أستاذ مساعد التربية الخاصة وعلم النفس التربوي بجامعة جوبا وبكلية المعلمين عرعر؛ د. محمد مصطفى مياسا، أستاذ علم النفس التربوي المشارك بجامعة أم درمان الاسلامية؛ د. مهيد محمد المتوكل، أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة أم درمان الاسلامية؛ د. عبد الباقي دفع الله، أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة الخرطوم؛ د. انتصار ابو ناجمة، أستاذ علم النفس المساعد بجامعة الخرطوم؛ د. بتول مسعود الحلو، أستاذ علم النفس بجامعة الخرطوم؛ د. عبد الرحمن عثمان، أستاذ علم النفس بجامعة الخرطوم؛ د. محمد الأمين الخطيب، أستاذ علم النفس المساعد بجامعة الخرطوم، أ. عبد الباقي الحسين، مدير ادارة التربية الخاصة بوزارة التربية الاتحادية.

ملحق رقم (٢). مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة

التعليمات

أخي الفاضل معلم التربية الخاصة،،

وأختي الفاضلة معلمة التربية الخاصة،،

في الجدول أدناه مجموعة من البنود المتعلقة بطبيعة مهنة معلم التربية الخاصة، والمرجو منك التكرم بقراءتها بعناية، ثم وضع علامة (X) أسفل أحدى خيارات الاجابة التي تناسبك (دائماً، أو غالباً، أو أحياناً، أو نادراً، أو لا يحدث)، وستستخدم الاجابات لأغراض البحث العلمي فقط.

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
١- اهتم بتعديل سلوك الأطفال غير العاديين.					
٢- تهتم الإدارة بحل مشكلات العمل دون تأخير.					
٣- أشعر بالأمان والطمأنينة في هذه المهنة.					
٤- أشعر أن تقدير الناس لمعلم التربية الخاصة اقل من تقديرهم لمعلمي الأطفال العاديين.					
٥- عملي مع الأطفال غير العاديين يجعلني أشعر بالسعادة و الفخر.					
٦- تدر على هذه المهنة دخلاً يشبع حاجاتي ورغباتي.					
٧- أهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال غير العاديين.					
٨- أشعر أن كثيراً من الناس يعتقدون أن تعليم الأطفال غير العاديين أمر غير مهم.					
٩- أشعر بالسعادة في عملي.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
١٠- يتنابني شعور أن أسرتي غير راضية عن عملي.					
١١- الطفل غير العادي يمثل عبئاً ثقيلاً على معلم التربية الخاصة.					
١٢- أشعر بأن الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي.					
١٣- أقوم بتوجيه وإرشاد والدي الطفل غير العادي.					
١٤- أشعر بأن الموجه الفني منصف في تقييم أدائي المهني.					
١٥- ينتابني شعور بأنه لا يوجد يحب مهنته أكثر مني.					
١٦- أشعر أن هذه المهنة معزولة عن المجتمع.					
١٧- يساورني الخوف على صحتي لاختلاطي بالأطفال غير العاديين.					
١٨- أشعر أن مرتبي كافي للعيش الكريم.					
١٩- أجيد طرق التدريس التي تناسب الطفل غير العادي.					
٢٠- يستخدم الموجه الفني أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين عمله التدريسي.					
٢١- أشعر في أغلب الأوقات بالرضا عن عملي.					
٢٢- لدي مقدرة جيدة على إقامة العلاقات الاجتماعية.					
٢٣- أشعر بالملل من بطء التقدم الدراسي للطفل غير العادي.					
٢٤- أشعر بالرضى عن فرص الترقي المتاحة أمامي.					
٢٥- أعمل علي تعويد الأطفال غير العاديين علي الاعتماد علي أنفسهم.					
٢٦- التوجيه الفني يتم بطريقة ديمقراطية تعاونية.					
٢٧- أفضل العمل كمعلم تربية خاصة حتى لو سنحت لي فرصة الانتقال لمهنته أخرى.					
٢٨- لست على وفاق تام مع زملائي في العمل.					
٢٩- أشعر بأنني موضع ثقة تلاميذي غير العاديين.					
٣٠- أحصل على ترقيتي في الوقت المحدد.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
٣١- أسعى للاستفادة من الحواس العاملة لدى الطفل غير العادي وتنميتها.					
٣٢- العبء الاكاديمي والإداري موزع بعدالة بين المعلمين.					
٣٣- أشعر أن معظم من يعملون بالتربية الخاصة جديرون بالاحترام.					
٣٤- أسعى لحل الخلافات التي قد تحدث بين الزملاء.					
٣٥- أرى أن ينال تعليم الطفل غير العادي اهتمام أكثر.					
٣٦- أشعر انه لا أمل في تحسين ظروف وأوضاع معلمي التربية الخاصة.					
٣٧- أهتم بتنمية الدافع للتعلم لدى الأطفال غيري العاديين.					
٣٨- تتوفر بالمعهد أثاثات مريحة ومكتملة.					
٣٩- ينتابني شعور بان معلمي التربية الخاصة اقل شأناً من غيرهم.					
٤٠- أحب أن أعمق صلاتي مع الزملاء بالمهنة.					
٤١- أرغب في قضاء معظم وقتي مع الأطفال غير العاديين.					
٤٢- ينال معلم التربية الخاصة حافزاً عندما يؤدي عملاً جيداً.					
٤٣- أهتم بتنمية الإدراك الحسي لدى الطفل غير العادي.					
٤٤- الإجازات والعطلات المدرسية كافية ومناسبة.					
٤٥- أنصح أصدقائي بعدم العمل كمعلمين للتربية الخاصة.					
٤٦- أتمتع بصحبة الزملاء هذا المعهد.					
٤٧- أضع تلاميذي غير العاديين بمكانة أبنائي.					
٤٨- أشعر أن حوافز العمل الإضافي مجزية.					
٤٩- أهتم بتعويد الطفل غير العادي على دقة الملاحظة.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
٥٠- ينتابني شعور بان مباني المعهد ضيقة بدرجة مزعجة.					
٥١- أشعر بالرغبة في الاستمرار بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة.					
٥٢- أكون مسروراً بوجودي مع الآخرين بهذا المعهد.					
٥٣- أتضايق من كثرة مشكلات الأطفال غير العاديين.					
٥٤- تتوفر لمعلم التربية الخاصة امتيازات مناسبة.					
٥٥- أهتم بالتحضير والتجهيز للدروس.					
٥٦- النظافة داخل المعهد تثير في نفسي الرضا والسرور.					
٥٧- أتمنى أن أستمر في هذه المهنة حتى الإحالة للمعاش.					
٥٨- أشعر أحياناً بالوحدة رغم وجودي مع الآخرين بالمعهد.					
٥٩- أهتم بحل المشكلات الشخصية للأطفال غير العاديين.					
٦٠- أشعر بالضيق من عدم تطبيق هيكل وظيفي خاص بمعلمي التربية الخاصة.					
٦١- لا أجد صعوبة في توصيل المادة للطفل غير العادي.					
٦٢- إضاءة الفصول والمكاتب ناقصة بدرجة مزعجة.					
٦٣- أشعر بالفخر لانتمائي للعاملين في مجال التربية الخاصة.					
٦٤- نعمل في هذا المعهد كعائلة كبيرة سعيدة.					
٦٥- فرص معلمي التربية الخاصة محدودة في الإعارة.					
٦٦- أشعر أنني قادر على حل ما يواجهني من مشكلات مهنية.					
٦٧- تتوفر التهوية داخل مباني المعهد بصورة جيدة.					
٦٨- أشعر بأن الفرصة متاحة لي للتقدم وظيفياً.					
٦٩- أتمتع بعلاقة طيبة مع إدارة المعهد.					
٧٠- ينال معلم التربية الخاصة حظه من الانتداب أسوة بغيره من المعلمين.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
٧١- أشعر أن الوقت يمر سريعاً أثناء اليوم الدراسي.					
٧٢- كمية الضوضاء بالمعهد قليلة.					
٧٣- أجد في هذه المهنة مجالاً لتطوير مواهبي وقدراتي.					
٧٤- تقوم الإدارة بالتمييز والمحاباة في تعاملها مع المعلمين.					
٧٥- أجد صعوبة في ممارسة عملي.					
٧٦- تتوفر بالمعهد الوسائل التعليمية المناسبة.					
٧٧- أشعر بأنني ناجح في هذه المهنة.					
٧٨- تولي الإدارة النشاط الاجتماعي اهتماماً معقولاً.					
٧٩- أشعر بان حجم العمل الذي أقوم به فوق طاقتي.					
٨٠- برامج إعداد معلمي التربية الخاصة غير كافية للتأهيل المهني.					
٨١- أشعر أنني اكتسبت خبرة قيمة في مجال التربية الخاصة.					
٨٢- أهتم بمساعدة زملائي في العمل والتعاون معهم.					
٨٣. أهتم بالاطلاع على كتب ومراجع التربية الخاصة.					
٨٤.- هناك نقص في البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة.					
٨٥- أحصل على تقدير واعتراف لكفاءتي في العمل.					
٨٦- نعمل في المعهد بروح الفريق الواحد المتجانس.					
٨٧- أشعر بالرغبة في الاستزادة العلمية في مجال التربية الخاصة.					
٨٨- أرى أن المناهج التي تدرس للأطفال غير العاديين متجددة ومواكبة.					
٨٩- أشعر أن مهنة معلم الخاصة مهنة روتينية لا مجال فيها للابتكار والتنويع.					
٩٠- تتسم إدارة المعهد بالديمقراطية.					
٩١- أتبع طرق التدريس التي تنمي مهارات الأطفال غير العاديين.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
٩٢- يتتابني شعور بأن المناهج الحالية غير كافية لإعداد الطفل غير العادي.					
٩٣- أتمتع بالصبر وطول البال في مجال عملي.					
٩٤- أتاحت لي مهنتي الحالية تكوين علاقات طيبة مع أولياء الأمور.					
٩٥- أنوع طرق التدريس لتشويق الأطفال غير العاديين.					
٩٦- تبذل المحاولات لتطوير مناهج التربية الخاصة.					
٩٧- إيماني بالأهداف الإنسانية لهذه المهنة ثابت لا يتزعزع.					
٩٨- ألمس تعاوناً من أولياء الأمور فيما يختص بتربية أبنائهم.					
٩٩.- تسهم المناهج الحالية في تنمية شخصية الطفل غير العادي.					
١٠٠- لأولياء الأمور إسهام في دعم أنشطة المعهد.					
١٠١- الأنشطة بالمعهد تجذب الأطفال غير العاديين وتثير اهتماماتهم.					
١٠٢- تسعدني إقامة علاقات واتصالات مع الهيئات والمؤسسات المهتمة بأمر المعوقين.					

Vocational Adjustment Inventory for the Teachers Of Special Education

Salah Eldin Farah Attallah
Special Education Department, College of Education
King Suad University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 29/10/1428H.)

Abstract. The purpose of current study is to build psychometrically adequate inventory to measure vocational adjustment among Teachers Of Special Education.

After reviewing the previous studies the researcher develop the inventory which consist of (102) items covering six dimentions of vocational adjustment, the inventory administerd to asample of 34techers.

To investigate the validity of the inventory the researcher, used avarieties of methods contain logical validity, discriminative validity, concurrent validity, and internal consistency. Besides, the Split half method of Spearman – Brown, Guttman, and Rulun was used to investigate the reliability. All these procedures proved that the inventory valid and reliable, thus the researcher advised to use it.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٧٣٥-٧٧٣، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر التكامل بين إستراتيجيتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم، والخارطة المفاهيمية في دراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية

شريف بن سالم بن أحمد اليتيم

وزارة التربية والتعليم

مملكة البحرين

(قدم للنشر في ٢٩/ ٢/١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ٢٨/١١/١٤٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية: التكامل، إستراتيجيات التدريس البنائية، البيئة التعلمية البنائية، الخارطة المفاهيمية، دورة التعلم.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر تكامل إستراتيجيتين تستندان إلى فرضيات النظرية البنائية (إستراتيجية دورة التعلم، وخارطة المفاهيم) في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، وللإجابة عن السؤال: هل يختلف أثر استراتيجية التدريس التي تكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية؟. واختيرت عينة قصدية مكونة من (٢٥٠) طالبا وطالبة من الصف السابع، موزعين على ثلاث شعب في مدرسة للذكور وثلاث شعب في مدرسة للإناث، بحيث درست كل شعبة في كل مدرسة بإحدى الاستراتيجيات الثلاث، وتوزعت الشعب على الاستراتيجيات بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدمت في هذه الدراسة استبانة البيئة التعلمية البنائية، وتكونت من (٢٣) فقرة موزعة على أربعة مقاييس فرعية هي: الملاءمة الشخصية، وتفاوض الطلبة، والضبط المشترك، والصوت الناقد. كما تم إعداد برنامج لتدريس الاستراتيجيات الثلاث، احتوى على مخططات الدروس للفصول الثلاثة في الوحدة المختارة وعنوانها (الخصائص المادية للمادة)، بالإضافة إلى الخرائط المفاهيمية وأوراق عمل الطلبة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجية التكاملية وإستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، كما ظهرت فروق دالة بينها في المقياس الفرعي (الملاءمة الشخصية)، حيث تفوقت الإستراتيجيتان: التكاملية ودورة التعلم.

المقدمة

يُعّرف ريتشي وكوك (Ritchie & Cook,1994) البنائية بأنها "ابيستمولوجيا" ، أي نظرية في المعرفة ، تركز على دور المتعلم في بنائه لمعلوماته الذاتية. ويمكن تلخيص الافتراضات التي تعتمد عليها النظرية البنائية كما يراها ويتلي في اثنين (Wheatley, 1991) :

الأول: إن المعرفة لا يستقبلها المتعلم بشكل إيجابي ، وإنما يقوم ببنائها بشكل نشط. فلا تنقل الأفكار إليه بطريقة تحويل معانيها إلى كلمات ، يعيد استخلاص المعاني منها ، بل يقوم هو ببنائها بنفسه. ولا يكون هدف الاتصال معه إيصال المعاني إليه ، بل حثه على تكوين معانٍ خاصة به.

الثاني: إن الإدراك أو الفهم تكيفي ، ويهدف إلى تنظيم العالم المخبور ، وليس اكتشاف الحقيقة. وبهذا نحن لا نجد الحقيقة ، ولكن نبني توضيحات ذوات قيمة لخبراتنا.

وتعددت أوجه البنائية وتصنيفاتها ، ويصنفها نيكول وزملاؤه ، (Francisco, Nicoll & Nakhleh, 2001) إلى: البنائية الفلسفية (Philosophical) ، والبنائية التربوية (Educational) ، والبنائية الاجتماعية (Sociological) ، وتشترك جميعها في الاعتقاد بالبناء النشط للمعرفة ، لكن الفروق بينها تأتي من مصدر المعرفة (ما إذا كان بناؤها فرديا ذاتياً ، أو اجتماعياً).

ركزت الدراسات التربوية التي تهتم بالنظرية البنائية ، بشكل واضح ، على الاستراتيجيات التعلمية واستغلالها لتحقيق الأهداف التربوية التي يسعى إليها التربويون ، فبحثت بعض هذه الدراسات نموذجاً تدريسياً محدداً يعتمد على مبادئ البنائية ، مثل دورة التعلم ، أو الخارطة المفاهيمية.

ورغم وجود العديد من أوجه التشابه بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم ، إلا أن جذورهما تعود إلى أصول مختلفة: نظرية اوزوبل للتعلم اللفظي (Ausubul's Theory Of Verbal Learning) ، والنظرية النمائية لبياجيه (Piaget's Developmental Theory). وتضيف كلتا النظريتين مفاهيم " معرفية " فريدة لعملية التعلم ، كما تزيدان من فهمنا للمتعلم وعملية التعلم. فأساس نظرية اوزوبل التركيز على التعلم ذي المعنى (ربط الأفكار الجديدة بالبنية المعرفية) الذي يحدث عندما تمتلك الفكرة الجديدة معنى ، وعندما يمتلك المتعلم مفاهيم مناسبة تساعده على إرساء هذه الأفكار في البنية المعرفية ، وبطريقة إدراكية واعية. وتركز نظرية بياجيه للنماء المعرفي على تطور المعرفة المفاهيمية نتيجة لثلاثة عوامل: التنظيم الذاتي ، والتفاعل المادي ، والحوار الاجتماعي. وفي أثناء عملية التنظيم الذاتي يشترك المتعلم في بناءٍ ذهني للمفاهيم من خلال عمليتي التمثّل والمواءمة (Assimilation and Accommodation) ، والمعالجة اليدوية للمواد والأشياء التي تتضمنها المفاهيم ، ومن خلال التفاعل الاجتماعي بين أفرادٍ يتحاورون ويتناقشون فيها.

وفيما يتعلق بإستراتيجية الخارطة المفاهيمية ،

فهي تعد إحدى الأدوات التي يُطلق عليها بعض الباحثين أجهزة أو أدوات البناء المرئي Visual Construction Devices ، أو المُنظمات البيانية (Graphic Organizers). ويحتوي الأدب التربوي على أنواع عِدَّة تُستخدم في تدريس العلوم، أكثرها قوة، كما يرى كينشين Kinchin, 2000 الخارطة المفاهيمية التي تعتمد اعتماداً واضحاً على نظرية اوزوبل في تمثل المفاهيم.

وتتباين في هذا المجال طريقة استخدامها في عملية التدريس؛ فمنها عالية التوجيه، حيث يقوم الطلبة بملء الخرائط، ومنها منخفضة التوجيه، حيث يقوم الطلبة ببنائها من البداية Ruiz-Primo, Schutz, Minli, & Shavelson, 2001.

ويُعدها البعض استراتيجية تعلم مولِّدة (Generative Learning Strategy) (Ritchie & Volkl, 2000)، حيث تتضمن التعلم الإبداعي، وتحسين البنية الفكرية عن العالم (التنقية) (Refinement)، مما يميزها عن باقي النشاطات الصفية الأخرى، حيث لا يُمكن عدّ أيّ نشاط تعلمي "مولِداً"، وإن ساعد الطالب على بناء المفاهيم لديه وتوضيحها.

وتركز الدراسة الحالية على استخدام الخارطة المفاهيمية كإستراتيجية تدريسية، وبالطريقتين: عالية التوجيه، حيث يقوم الطلبة بملء الخرائط، ومنخفضة التوجيه، حيث يقوم الطلبة ببنائها من البداية، وتقارن هذه الإستراتيجية بإستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية (الخارطة المفاهيمية/دورة التعلم)، من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية.

وفيما يتعلق بإستراتيجية دورة التعلم، فتتميز بمساعدتها الطلبة على بناء المفاهيم، وتطوير البنية المفاهيمية لديهم. ولقد اكتسبت أهميتها في تعلم العلوم من كونها إستراتيجية استقرائية ثلاثية المراحل؛ المرحلة الأولى: الاستكشاف، حيث يتعلم الطلبة من خلال أعمالهم وتفاعلاتهم أفكاراً جديدة. والمرحلة الثانية: تقديم المفهوم، حيث يتعرض الطلبة إلى مفاهيم جديدة ذات علاقة مباشرة بالموضوعات المُكتشفة في المرحلة الأولى، ويمكن أن تُعرض هذه المفاهيم بوساطة المعلم، أو الكتاب، أو شريط فيديو، أو أية وسيلة أخرى. والمرحلة الثالثة: تطبيق المفهوم، حيث يطبق الطلبة المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة.

ويرى ميريك وغيربر (Merek & Gerber, 1999) أن دورة التعلم ليست طريقة تدريسية، وإنما هي إجراء تعليمي، يُدّعم تنفيذ طرائق كثيرة لعملية التعلم (مثل التجارب المخبرية، وإستراتيجية المناقشة، وطريقة العرض العلمي، والعمل الجماعي، والرحلات الميدانية، واستخدام التقنية الحديثة)، حيث يمكن استخدام هذه الطرائق التعليمية جميعها من خلال المراحل الثلاث لدورة التعلم.

من هنا فقد بحثت دراسات أخرى أثر إضافة مرحلة أو أكثر إلى دورة التعلم أو تطويرها، أو استخدام أدوات أو طرائق متنوعة في مراحلها الثلاث؛

كالمحاكاة المحوسبة. فلقد اقترح بلانك (Blank, 2000) نموذجاً جديداً يُدعى نموذج دورة التعلم فوق المعرفية (Learning Cycle Metacognitive) (MLC)، قدمت للطالب فرصة للتحدث عن أفكاره العلمية وتأملها. كما طوّر فريق دراسة منهاج العلوم الحياتية (The Biological Science Curriculum Study (BSCS) ، الذي كان يرأسه بايبي (Bybee)، نموذجا تدريسياً بنائياً دعوه دورة التعلم خماسية المراحل (5 E's) ، وأظهرت النتائج البحثية أثراً إيجابيا لاستخدامها في إكساب الطلبة المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحو العلم ؛ (Bonnie Day, 2001) (الكيلاني، ٢٠٠١).

ويرى أوبرين O'brien, 2000 أن دورة التعلم خماسية المراحل(E's 5) ، من أكثر الطرائق المستخدمة في تدريس مادة علوم الحياة للصف السابع، ومادة الأحياء للصف العاشر. وهي إحدى الطرائق التدريسية العقلية التي توضح العوائق المفاهيمية حين يحتاج غالبية الطلبة إلى أمثلة توضيحية مادية، وتتكون من خمس مراحل هي الانشغال (Engagement) : حيث يتعرف الطالب إلى المهمة التدريسية، ويحددها، ويربط بين الخبرات التعليمية (الماضية والحاضرة(، والاستكشاف (Exploration): يُشارك الطالب في أداء مهمة، أو نشاط باستخدام أدوات ومواد، وفي مجموعات، ويكون دور المعلم مسهّلاً وميسراً، والتوضيح (Explanation) : استخدام النقاش، أو أشرطة الفيديو للتوضيح، والتوسع (Elaboration) : التقويم الأولي من خلال نشاطات لم يتم تنفيذها في مرحلة الاستكشاف)، والتقويم (Evaluation): تحديد ما إذا تم فهم المفاهيم والمعرفة المحددة.

وفي مجال استخدام المحاكاة (Simulation) في دورات التعلم، أظهرت نتائج الدراسات فاعليتها أثناء تدريس العلوم، من خلال النشاطات التمهيدية قبل البدء في التدريس، وفي النشاطات الاستكشافية، حيث تعمل على تحدي المفاهيم البديلة لدى الطلبة، ثم تعلمهم مفاهيم جديدة في مرحلة التطبيق. كما أظهرت أن استخدام المحاكاة يؤدي إلى تحسن في تحصيل الطلبة، وكشفت عن أهمية استخدامها في تطبيق المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة في المرحلة الثالثة من مراحل دورة التعلم (Dwyer & Lopez, 2001).

وفيما يتعلق بالبيئات التعلمية فتؤكد الأبحاث التربوية في الوقت الحاضر أن نوعية هذه البيئات التي يحدث فيها التعلم تؤثر تأثيراً قوياً في النواتج التعلمية المعرفية والانفعالية التي يحققها الطلبة، كما أن الاتجاهات الجديدة في التعلم والنماء التي عبرت عنها أبحاث الدماغ والعلوم المعرفية، تؤكد هذا التوجّه (الشيخ، ٢٠٠١).

فالبيئة التعلمية الناجحة، كما يرى هاني وزملاؤه (Haney, Czerniak, & Lumpe, 2003)، هي تلك التي يمتلك المعلم فيها " حباً أصيلاً لمهنته، ويمتلك معرفة أكاديمية كافية، وله القدرة على إثارة دافعية طلبته للتعلم، ويظهر اهتماماً كافياً بطلبته، ويحترمهم،

ويزودهم بطرائق متنوعة للتعلم، ويوفر بيئة داعمة لتعلمهم.

وظهر، في العقدين الماضيين، اهتمامٌ عالميّ واضحٌ لتوضيح الخصائص النفسية، كما يدركها الطلبة، للبيئات التعلمية وصياغتها وقياسها، واستخدمت أدوات بحثية مختلفة لتقويم هذه البيئة؛ ففي المرحلة الثانوية استخدمت أدوات، مثل: لائحة البيئة التعلمية، واستبانة البيئة الصفية الفردية، ومقياس البيئة الصفية. وفي المرحلة الأساسية استخدمت لائحة صفي (My Class Inventory). وفي مراحل الدراسة العليا استخدمت لائحة البيئة الصفية الجامعي. ونظراً لأهمية العمل المخبري في تدريس العلوم، فقد تم تطوير لائحة البيئة المخبرية؛ لتقويم البيئة الصفية المخبرية، كما تم، حديثاً، تطوير لائحة البيئة التعلمية الخارجية لاستخدامها في دراسة البيئة التعلمية الخارجية.

ومع تركيز أبحاث البيئة التعلمية على تقويم عمليات التعلم والتعليم وتطويرها، إلا أنها كانت تتم في سياق المعرفة التقليدية السائدة والمتمحورة على دور المعلم. وقد تعرض هذا المنحى للنقد (Fisher & Kim, 1999)، وازداد التركيز على دراسات البيئة التعلمية التي تعتمد النظرية البنائية التي تتضمن فروضها خمسة مكونات تُساعد على وصف بيئة تعلمية فاعلة: اللايقين في المعرفة (فهم الطالب أن المعرفة حصيلة الاستقصاء الجماعي الذي يتم داخل الغرفة الصفية)، وتفاوض الطلبة (توافر الفرص للطلبة لتوضيح أفكارهم الجديدة أو تبريرها لزملائهم في الصف)، والضبط المشترك (إشراك المعلم الطلبة في ضبط البيئة التعلمية وتنظيمها)، والصوت الناقد (شعور الطالب أن الجو الاجتماعي صُمّم ليوُفر له القدرة على مناقشة المعلم بطريقة التدريس وخطته، وأن يُعبر عن اهتمامه بأي عائق يُمكن أن يُعطّل تعلمه). والملاءمة الشخصية (ربط المعلم العلم بخبرات الطلبة التي مصدرها خارج المدرسة).

فالمعلم الذي يؤمن بهذه المكونات ويتمثلها يُظهر المعرفة العلمية على أنها نتاج من الخبرة الإنسانية، وأنها نتاجَ بشري متغير، يتم بناؤها اجتماعياً وثقافياً، كما أنه (المعلم) يتفحص أفكار طلبته، ويُساعدهم على المشاركة في تخطيط الدرس وتبرير أفكارهم، ويتأمل المعاني التي يكّونونها، إضافة إلى دعوتهم إلى المشاركة في تصميم النشاطات الصفية وإدارتها، وفي تقويمها، وأخيراً يستغل خبراتهم اليومية في تعلمهم، ويستخدم نشاطات صفية مرتبطة بحياتهم وذات معنى لهم (Haney *et al.*, 2003).

ويرى مكروبي وتوبن (Mcrobbie & Tobin, 1997) أن البيئات التعلمية بناءات (Constructions) تُمثل مستوى التسهيلات، أو العوائق التي تفرضها الأوضاع الاجتماعية في عملية التعلم، وتتكون من معتقدات المتعلم عن أدواره وأدوار الآخرين، بتسهيل عملية التعلم أو إعاقتها، ومعتقدات حول مدى تأثير السياق الاجتماعي والمادي في عملية التعلم.

ودرس الباحثون الواقع الحقيقي لبيئة التدريس الصفي، من خلال وصف الطلبة والمعلم له على استبانه مسحية تحتوي على مقاييس تصف التعلم من وجهة نظر البنائيين وتركز على دور الطالب وبنائه للمعرفة، وهي استبانة البيئة التعلمية البنائية (Constructivist Learning Environment Survey CLES). استخدمت هذه الاستبانة في دراسات عدّة للمقارنة بين إستراتيجيتين أو أكثر، وللحكم على البيئة التعلمية لإستراتيجية مقترحة، ومدى التقارب بين واقع هذه البيئة وجوانب البنائية المختلفة (Blank, 2000; Bonnie Day, 2001). واستخدمت نتائج هذه الاستبانة في إعادة توزيع المجموعات الضابطة والتجريبية ؛ ففي دراسة بوني دي (Bonnie Day, 2001) مثلاً تبين أن شعبتين من مجموعات الدراسة الضابطة استخدمتا نوعاً من التعليم النشط المعتمد على إستراتيجية المحاضرة، فأعيد تسمية هاتين الشعبتين بمجموعة المحاضرة المُعدَّلة، وسُميت باقي الشعب في المجموعة الضابطة المحاضرة التقليدية.

تتضمن هذه الاستبانة خمسة مقاييس فرعية رئيسة تشمل جوانب البيئة التعلمية البنائية) الملاءمة الشخصية، وتفاوض الطلبة، والضبط المشترك، والصوت الناقد، واللايقين في المعرفة). استخدم نموذجان منها لجمع البيانات حول إدراكات الطلبة للبيئة الصفية: الأول يدعى استبانة البيئة التعلمية البنائية الحقيقية (الفعلية)، والثاني استبانة البيئة التعلمية البنائية الإيجابية (المُفضلة). وعلى الرغم من تطابق فقرات الاستبانتين، إلا أن النموذج الإيجابي ركز على استخدام كلمات، مثل: أتمنى ؛ لتذكير الطلبة أنهم يجيبون عن أسئلة تتعلق بالبيئة التي يفضلونها، أو البيئة النموذجية، وليست التي يعيشونها (الواقعية).

وبالإضافة إلى بحث دراسات البيئة التعلمية لإدراكات الطلبة والمعلمين نحو البيئة الصفية البنائية (وهذه الدراسة منها)، فإنها تبحث في معتقداتهم، ومعتقدات مديري المدارس، وأولياء الأمور حولها. فمعتقدات الفرد (النظرة والفلسفة الشخصية)، كما يرى هاني وزملاؤه (Haney *et al.*, 2003)، تؤثر، وبشكل قوي، في إدراكاته (فهم الفرد ووعيه) ؛ ولهذا، فإن تطبيق المعلم المنحى البنائي قد يجد مقاومة من الذين يدركون التعلم الفاعل بشكل مختلف.

واستخدمت استبانة المعتقدات حول البيئة التعلمية في الكشف عن معتقدات المعلمين ومديري المدارس، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع، والطلبة حول البيئة الصفية. وأظهرت النتائج أنه رغم التباين في المعتقدات حول البيئة التعلمية، إلا أن مديري المدارس والمعلمين يمتلكون معتقدات بنائية أكثر تطوراً مقارنة بغيرهم. وقد استخدم هاني ومكرثر (Haney & Mcarthur, 2002) استجابات معلمين على استبانة البيئة التعلمية البنائية (CLES) لدراسة معتقداتهم البنائية (Constructivist Beliefs) وممارساتهم الصفية. وأظهرت النتائج امتلاك المعلمين نوعين من

المعتقدات: مركزية تظهر على شكل سلوك تعليمي يمارسها المعلم، وفرعية يُصرح بها المعلم، لكنه لا يحولها في الغرفة الصفية إلى ممارسات تعليمية.

ويرى هاني وزملاؤه (Haney *et al.*, 2003) أن الأداتين (استبانة البيئة التعلمية البنائية واستبانة المعتقدات حول البيئة التعلمية) تمكنان الباحثين من تكوين وجهة نظر متكاملة للمعتقدات البنائية التي يمتلكها الأفراد حيال تدريس العلوم.

وأخيراً بحثت بعض دراسات البيئة التعلمية في العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية العلمية للطلبة، وإدراكاتهم للبيئة التعلمية البنائية. وأظهرت نتائجها أن إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الحقيقية أقل صلة بالنظرية البنائية من المستوى الذي يفضلونه، وأن الطلبة الذين يمتلكون معتقدات ابستمولوجية بنائية أكثر منها امبريقية، يظهرون البيئة التعلمية الحقيقية بشكل لا يوفر لهم الفرص الكافية ليكاملوا بين التفاوض، والنقاش الاجتماعي، والمعرفة السابقة (Tsai ,2000).

ويصف هاني وزملاؤه (Haney *et al.*, 2003) الصورة العامة للبيئة الصفية التي تتكون لدى كثير من الناس منذ الصغر، وتتغلغل في معتقداتهم حول عمليتي التعليم والتعلم، بأنها مجموعة من الطلبة يجلسون في صفوف، تحوي أدراجاً مرتبة بشكل منظم، ويجلس المعلم فيها على طاولة كبيرة يصحح أوراقاً، أو بجانب لوح أسود يلقي محاضرة.

وتتفق الدراسات بشكل عام على وصف البيئة التعلمية الصفية السائدة بأنها بنيت على إطار يُحدد أدوار المعلم والطالب، ويستخدم فيه المعلم نظاماً مضبوطاً لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية التي يستخدمها، وتعتمد على نقل المعرفة إلى المُستقبل الطالب، والمحافظة على مستوى عالٍ من السيطرة والانتظام، ويتقبل الطلبة، ضمن هذا الواقع، بيئتهم التعلمية. ويؤدي هذا الواقع إلى تعطيل دافعية الطالب بشقيها: الداخلي، والخارجي، وعدم المشاركة الفاعلة في عملية التعلم.

في ضوء ما سبق، يتضح أن إستراتيجيتا الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم تتميزا بالدور النشط الذي تعطيه للمتعلم، حيث يبني الطالب المعرفة بطريقة نشطة. ولكي يصبح التعلم ذا معنى، على المتعلم امتلاك المفاهيم المناسبة للتعلم الجديد. ولكن عدد المفاهيم في البنية المفاهيمية للطالب، في كثير من الموضوعات الجديدة، يكون محدوداً؛ لهذا يجب تزويده بخبرات تعلمية مادية تكون مصدراً لعددٍ كافٍ منها. وتقوم النشاطات والمهام التعلمية باستخدام دورات التعلم بذلك، فتمكّن الطلبة من بناء المعرفة اعتماداً على الخبرات المادية، ففي كل مرحلة من مراحلها يتعامل الطلبة يدوياً مع المواد، ويستخلصون البيانات، ويحللون النتائج، ويُناقشون ذلك في مجموعات. وفي المقابل، تتصف إستراتيجية الخارطة المفاهيمية المنفردة أيضا بدورٍ نشط للمتعلم، حيث يبني الطلبة المعرفة بطريقة نشطة، وتتميز بتوفير الفرصة لهم للربط بين

الأعداد الكبيرة من النشاطات والمفاهيم.

وتقدم أي من الإستراتيجيتين منفردةً إطاراً جزئياً من المعرفة. ولتحقيق أفضل النتائج من استخدامهما، يجب أن يعكس تخطيط المعلم وعملية التعليم الإستراتيجية المستخلصة من نتائج أبحاث اوزوبل وبياجيه في هذا المجال. فالتعليم الفاعل، والتعلم ذو المعنى يحتاجان إلى المنحيين: اللفظي والعملي. وللجمع بين أدوار الإستراتيجيتين بطريقة فاعلة، جاءت هذه الدراسة لتكامل بين الإستراتيجيتين وتستكشف اثر ذلك في البيئة الصفية.

مشكلة الدراسة

لمس الباحث تركيز الأبحاث التربوية على الاستراتيجيات التدريسية، والاهتمام المتزايد بتلك التي تنسجم مع افتراضات النظرية البنائية باعتبارها أكثر النظريات التي تبنتها حركات الإصلاح الحديثة، وتتماشى مع المعايير العالمية في تدريس العلوم، ومن أكثر الاتجاهات قبولاً وشيوعاً في هذا العصر.

وتكمن مشكلة الدراسة في قلة الدراسات التي تكامل بين إستراتيجيتي دورة التعلم والخارطة المفاهيمة، حسب علم الباحث، عدا دراسة أدوم وكيلي (Odom & Kelly, 1999)، كما أن طريقة الجمع بين الإستراتيجيتين في الدراسة قد لا تكون تكاملية، لذا تأتي هذه الدراسة لتبحث تكامل الإستراتيجيتين بأسلوب جديد؛ سعياً إلى الوصول إلى نموذج أفضل يُساعد الطلبة على تحسين تحصيلهم، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو العلم وعملية التعلم. وتركز على اثر هذه الإستراتيجية في جوانب البيئة التعلمية من وجهة نظر النظرية البنائية والتي تعرضها استبانة البيئة التعلمية البنائية.

هدف الدراسة

تستقصي الدراسة الحالية فاعلية استراتيجيات التدريس المعتمدة على الافتراضات البنائية من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية. واشتملت على إستراتيجيتين هما: إستراتيجية الخارطة المفاهيمية، ودورة التعلم.

وبالتحديد هدفت إلى قياس أثر إستراتيجية التدريس التي تكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم وتحديد هل يختلف عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين. ولقياس الاختلاف في مستوى تحقيق هذه الاستراتجيات لجوانب النظرية البنائية استخدمت الدرسة استبانة البيئة التعلمية البنائية بمقاييسها الفرعية الخمسة التي تمثل خصائص البيئة التعلمية البنائية النموذجية.

أسئلة الدراسة

سعياً وراء إعداد هذه الإستراتيجية التكاملية، جاءت هذه الدراسة لتبحث أثر الإستراتيجية التي

تكامل بين إستراتيجيتي دورة التعلم وخارطة المفاهيم، ولتقارنها بهاتين الإستراتيجيتين منفردتين. لذلك فإن السؤال الأساسي التي حاولت أن تجيب عنها هذه الدراسة هو: هل يختلف أثر إستراتيجية التدريس التي تكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية؟ وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما اثر الاستراتيجيات التدريسية الثلاث (الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم والتكاملية) في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية البنائية.

٢- هل يختلف اثر الإستراتيجية التكاملية عن اثر إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية البنائية.؟

التعريفات الاجرائية للمصطلحات

الخارطة المفاهيمية: إحدى أدوات البناء المرئي التي تُساعد الطلبة على التعبير، وبشكل مرئي، عن كيفية ارتباط المفاهيم الرئيسية للموضوع بالمعرفة السابقة، وفي تنظيم المفاهيم من مستويات مختلفة، وفي كيفية ارتباط المفاهيم من موضوعات أخرى بأفكار الموضوع الحالي.

دورة التعلم: إستراتيجية استقرائية ثلاثية المراحل، تجمع بين العمل اليدوي والاستقصاء في عملية التعلم، وتساعد الطلبة على بناء المفاهيم وتطوير البنية المفاهيمية لديهم. وهذه المراحل هي: الاستكشاف، حيث يتعلم الطلبة من خلال أعمالهم وتفاعلاتهم في أثناء محاولتهم استكشاف مواد وأفكار جديدة؛ وتقديم المفهوم، حيث يتعرض الطالب إلى مفاهيم جديدة ذات علاقة مباشرة بالموضوعات المُكتشفة في المرحلة الأولى؛ والتطبيق، حيث يطبق الطلبة المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة.

إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية: ويقصد بها الخصائص الاجتماعية النفسية السائدة في غرفة الصف كما يدركها الطلبة. وفي هذه الدراسة حُددت هذه الخصائص بدرجة الطالب على استبانة البيئة التعلمية البنائية التي تم تطويرها (الملحق، ص٤٤).

محددات الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستين تم اختيارهما قصدياً؛ إحداهما للذكور والأخرى للإناث في محافظة عمان.

٢- اقتصرت الدراسة على وحدة من كتاب الصف السابع عنوانها (الخصائص المادية للمادة) تضمنت مفاهيم فيزيائية فقط.

٣- استخدمت الدراسة مفهوم التكامل الذي يعتمد على استخدام الخرائط المفاهيمية في نهاية المرحلتين الثانية والثالثة لدورات التعلم، والذي يمكن أن يتباين من دراسة إلى أخرى.

٤ - استخدمت الدراسة أداة بحث واحدة هي استبانة البيئة التعلمية البنائية ؛ لذلك تعتمد نتائجها على نوعية هذه الأداة والمقاييس الفرعية التي تقيسها، ولم تشتمل على أدوات لدراسة متغيرات أخرى، مثل: فهم المفاهيم العلمية، والاتجاهات نحو العلم، والمعتقدات الابستمولوجية، والتفكير العلمي.

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة ذات أهمية للمجتمع التربوي على الصعيدين: العملي والنظري. فعلى الصعيد الأول تساعد المعلم على معرفة أهمية هذه الاستراتيجيات في تعلم طلبته، وتقدم له العون في طريقة تنفيذ ذلك، كما أنها قد تقدم المساعدة لأصحاب السلطة التربوية، مثل: مخططي المناهج ومؤلفيها، والقائمين على برامج إعداد المعلمين، وتقدم لهم العون وتعرفهم جوانب ومجالات تستحق مزيداً من الاهتمام فيما يتعلق بأفضل الاستراتيجيات التدريسية.

وعلى الصعيد الثاني، تفتح هذه الدراسة للمهتمين بالاتجاهات الحديثة والبرامج التجديدية باباً جديداً، يشجعهم على مزيدٍ من البحث والتجريب. فمنهم من يرغب في استخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على فرضيات النظرية البنائية، ولاسيما دورة التعلم والخارطة المفاهيمية. فمثل هذه الدراسة توسع مجالات مثل هذه الأبحاث، بحيث يجمع فيها الباحث بين أكثر من إستراتيجية تدريسية ؛ فهي تدعو إلى التفكير في طرائق تكاملية بين الاستراتيجيات بهدف تحسين نتاجات الطلبة التعلمية.

الدراسات السابقة

سوف يتم استعراض بعض الدراسات التي تضمنت البحث في إستراتيجيتي الخرائط المفاهيمية ودورة التعلم، والاستراتيجيات التكاملية في ثلاثة مجالات: الأول الخرائط المفاهيمية، والثاني دورة التعلم، والثالث تكامل إستراتيجيتين بنائيتين.

المجال الأول: الخرائط المفاهيمية

ففي مجال استخدام الخرائط المفاهيمية كأداة بحث وتقويم، يرى ري (Rye 2002 ،) في دراسته أن استخدام الخارطة المفاهيمية التي يبنيها الطلبة كوسيلة تقويمية، يتوافق مع الاهتمام الذي توليه المعايير الوطنية لتدريس العلوم، وأظهرت السلطات التربوية قلقها تجاه معايير تقويم الخارطة المفاهيمية، ودرجة صدقها وثباتها. فهي تفضل الطرائق التي تعتمد على خرائط الخبراء كمرجع، وتؤكد ضرورة استخدام علاقات دقيقة في إعداد معايير التقويم، التي وُجد أنها ذات علاقة مباشرة مع نتائج الطلبة في الاختبارات المعيارية. وفي هذه الدراسة قام سبعة عشر طالبا ببناء خرائط مفاهيمية، بعد إجراء مقابلات معهم، حول موضوع الكلوروفلوروكربونات (Chlorofluorocarbons)، حيث تم تدريجها مقارنة بخرائط مفاهيمية بناها معلمون خبراء، ووُجد أن الأداة المستخدمة لتقويم خرائط

الطلبة في هذه الدراسة ذات علاقة ارتباطية عالية مع علامات الطلبة في الاختبار التحصيلي على مستوى الولاية. وركزت الدراسة على العلاقات المفاهيمية في أثناء عملية التقويم، كما دعمت اعتماد الخبراء كمرجع في بناء الخرائط وتقويمها.

وفي دراسة نيكول وآخرين (Nicoll *et al*., 2001) التي درست أهمية استخدام نظام لتقويم ارتباطات مفاهيم الخرائط المفاهيمية، رأى الباحثون أن استخدام الخرائط المفاهيمية قد بدأ بتدريس الأحياء، إلا أنها ذات فائدة في تدريس مباحث العلوم جميعها، وتطور استخدامها من خلال أعمال أوزوبل في التدريس. قام الباحثون بوصف طريقةُ تحليل الخرائط المفاهيمية؛ لاستخدامها لتحقيق أهداف تحليلية، واستخدموا نظاماً محدداً في إعطاء وزن لكل علاقة أو رابط، وفي تقويم ثبات هذه الروابط ودرجة تعقيدها. يبين هذا النظام كيف يمكن للطلبة أن يُكاملوا المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة، كما يُمكن أن يُستخدم لأغراض تقويمية، وفي الأبحاث التي تركز على طريقة تعلم الطلبة.

وفي دراسة في المجال نفسه، بحث أوكيبوكولا (Okebukola, 1990) فاعلية إستراتيجية الخارطة المفاهيمية، حيث تكونت عينة الدراسة من مئة وثمانية وثلاثين طالباً. وبين في البداية أهمية اختيار موضوعي الوراثة والبيئة، حيث يعدهما الطلبة من الدروس الصعبة، إضافة إلى أهميتهما في فهم الإنسان ذاته وبيئته. وأظهرت النتائج أن ثلاثة وستين طالباً في المجموعة التجريبية، ممن استخدموا إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، حصلوا على نتائج أعلى في اختباري التعلم ذي المعنى.

وهدفت دراسة ريتشي وفولك (Ritchie & Volkl, 2000) إلى تقويم أثر إستراتيجيتين للتعلم المولّد (Generative Learning Strategies)، وهما الخارطة المفاهيمية، والتجارب المخبرية التي تتضمن العمل اليدوي، وتحديد ما إذا كانت إحداهما أكثر فاعلية في التعلم المفرد أو الجماعي في الغرفة الصفية. وتم اختيار (٨٦) طالباً يدرسون العلوم، وتوزيعهم عشوائياً إلى المجموعتين التجريبيتين، وإلى التعلم الجماعي والتعلم المفرد، ثم قام الطلبة الذين تعلموا بإستراتيجية الخارطة المفاهيمية في الفترة بين الاختبار البعدي الأول والثاني بالتعلم باستخدام التجارب المخبرية، أما الذين تعلموا باستخدام التجارب المخبرية فقد تعلموا بين الاختبارين باستخدام الخارطة المفاهيمية. وقام الباحثان بتقويم درجة الاحتفاظ بعيد المدى باختبار بعدي ثالث. وأظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين بدأوا بالخرائط المفاهيمية كان أعلى من المجموعة التي بدأت بالتجريب المخبري على الاختبار البعدي الثالث (الاختبار المؤجل).

وفي مجال أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في القلق، هدفت دراسة جيجيد وزملائه (Jegede, Alaiyemola, & Okebukola, 1990) إلى دراسة أثر استخدام إستراتيجية الخارطة المفاهيمية فوق المعرفية

في تقليل القلق التعليمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وزيادة تحصيلهم العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، واستُخدِمت أداتان: الأولى مقياس انفعالي هو لائحة زكرمان للصفات العاطفية (The Zuckerman Affect Adjective Checklist)، والثانية اختبار تحصيلي، وقُدّما للطلبة قبل تنفيذ المعالجة وبعدها. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لإستراتيجية التدريس التي استخدمت الخرائط المفاهيمية في تحسين عملية التعلم في مادة الأحياء مقارنة بالطريقة التقليدية العرضية (Traditional/Expository)، وبالإضافة إلى ذلك فقد قلل استخدام الخرائط المفاهيمية من قلق الطلبة لتعلم الأحياء، وخاصة الذكور منهم.

وفي مجال تنمية مهارات الطلبة، هدفت دراسة عليوة (٢٠٠٢) إلى بحث أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية في تنمية المهارات فوق المعرفية (مهارات التفكير العليا) لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وبلغ عدد أفرادها (٤٨) طالباً موزعين إلى مجموعتين: الأولى تكونت من (٢٥) طالباً دُرّست باستخدام الخرائط المفاهيمية، والثانية (المجموعة الضابطة) حيث تكونت من (٢٣) طالبا دُرّست بالطريقة التقليدية. واستخدم الباحث قائمة (دنيسون و شرو) لقياس المهارات فوق المعرفية بعد أن قام بتكييفها وتعديلها بما يتناسب وتدريس الفيزياء. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة بين متوسطي المجموعتين على الاختبار الكلي لصالح المجموعة التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية.

وفي المجال نفسه، بحث سونجر Songer, 1994 في تحليل التغير المفاهيمي لطلبة مساق الأحياء، وفي الصعوبات المفاهيمية التي يواجهونها في أثناء دراستهم موضوع التنفس الخلوي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب يدرسون مساقين في الأحياء: مجموعة الأحياء المتقدمة، ومجموعة الأحياء الأساسية. واستخدمت الدراسة أدوات متنوعة، منها الخرائط المفاهيمية، والمقابلات، واختبارات النهاية المفتوحة، وجُمعت البيانات من طلبة المجموعتين، قبل التدريس وبعده. وأظهر التحليل الإحصائي فروقاً ذات دلالة بين المجموعتين من حيث تكرار المفاهيم العلمية الصحيحة والمفاهيم الخطأ، وأظهرت النتائج امتلاك الطلبة المبتدئين في المساقات الأساسية صعوبات مفاهيمية تعيق تعلمهم لموضوع التنفس الخلوي، بعضها لم يتغير بعد الدراسة، كما أظهرت عوائق مفاهيمية جديدة واجهها الطلبة الخبراء رغم التدريس المخطط له في المساقات الدراسية المتقدمة.

المجال الثاني: دورة التعلم

وفي دراسة لومبارد وزملائه (Lombard, Konicek, & Schultz, 1985) التي بحثت في وصف برنامجَ تدريبٍ في أثناء الخدمة وتقويمه، لتطبيق نموذج دورة التعلم في تدرس العلوم، أظهر المعلمون

الذين شاركوا في ورشة عمل عنوانها تدريس العلوم وتطوير مهارات الاستدلال، رغبةً في حضور برنامج تدريبي يُساعدهم على تطبيق الأفكار حول استخدام دورة التعلم في تدريس للعلوم. وتصف هذه الدراسة هذا البرنامج، وتُقوّم مدى فاعليته لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من أربعين معلماً للعلوم أظهروا اهتماما بهذا البرنامج. واستخدمت أدوات تقويم مختلفة، منها: استبانة تقويم ورش العمل، واستبانة مراحل الاهتمام، ونماذج تقويم الزيارات الميدانية. وأظهرت نتائجها اكتساب المعلمين المشاركين اتجاهات إيجابية نحو نموذج دورة التعلم، كما أظهر المعلمون المشاركون تحفظهم حول المرحلة الأولى لدورة التعلم (الاستكشاف)، من حيث حاجتها إلى وقت طويل في تنفيذها، وتعارُض ذلك مع ضغوط إكمال المنهاج المقرر.

وفي دراسة أخرى، أوضح لوسون (Lawson, 2001) المراحل الثلاث لدورة التعلم، وبين كيف يمكن بناء مفهوم ما باستخدام الاستدلال، أو باستخدام خطوات إجرائية، وكيف يمكن بناء مفهوم نظري لا يمكن إدراكه بالحواس، ويتناقض مع معتقدات المتعلم، وطرح مثالاً على ذلك مفهوم التطور، واقترح ثلاث خطوات لإحداث التغير المفاهيمي أطلق عليها الاتزان. وبعد ذلك بين الباحث كيف يمكن استخدام التشبيه في تدريس مثل هذه المفاهيم النظرية؛ حيث يتم استعارة تشبيه، أو نموذج، أو مخطط مألوف من واقع المتعلم لتوضيح أشياء أو أحداث غير مألوفة لديه، ثم بحث في العناصر المُتضمنة في تصميم دورة التعلم التي تؤدي إلي تطوير المعرفة النظرية والإجرائية. وعرض لوسون في نهاية دراسته فوائد دورة التعلم وفاعليتها، واستخدم دراسة غوزوتي وزملائه كمثالٍ على أهميتها في مساعدة الطلبة على تعديل المفاهيم البديلة، حيث أجروا دراسة تحليل بعدي(Met-Analysis) لسبع وأربعين دراسة بحثت في دورة التعلم، ووجدوا حجم تأثير (Effect Size) لدورة التعلم تراوح مقداره بين ٠.٢٥ و ١.٢٥.

وفي المجال نفسه، بحثت دراسة الخوالدة (٢٠٠٣) فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها، وتقصت فاعلية النموذج من خلال استقصاء أثر إستراتيجية دورة التعلم وإستراتيجية ويتلي في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحوها مقارنة بالطريقة التقليدية. وكان المتغيران المستقلان هما: إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، إستراتيجية ويتلي، الطريقة التقليدية)، ومستوى النمو العقلي (محسوس، مجرد)، والتابعان هما: التحصيل، واتجاهات الطلبة نحو الأحياء. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالبا وطالبة، واستخدمت الصورة المعدلة لمقياس لونجيو للنمو العقلي (Longeot)، ومقياس الاتجاهات نحو الأحياء، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي في مادة الأحياء بالمستويات الثلاثة (المعرفة،

والاستيعاب، والمستويات العقلية العليا). وصُنف الطلبة إلى ذوي النمو العقلي المحسوس، والعقلي المجرد، اعتماداً على نتائجهم على مقياس لونجيو. وأظهرت النتائج وجود فروق في تحصيل الطلبة تعزى إلى إستراتيجية التدريس لصالح الطريقتين البنائيتين، ووجود فروق في تحصيلهم يعزى إلى مستوى النمو العقلي لصالح الطلبة ذوي النمو العقلي المجرد، كما وجد أثر لطريقة التدريس في اتجاهات الطلبة نحو الأحياء لصالح المجموعتين البنائيتين.

وهدفت دراسة باركر وغيربر (Parker & Gerber, 2000) إلى تحديد أثر استخدام برنامج تجديدي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم بعد حضورهم برنامجاً إثرائياً أكاديمياً مدته خمسة أسابيع، تضمن مكونات منهجية أثبتت الدراسات الحديثة فاعليتها، منها: مادة منتقاة تعتمد على المعايير الوطنية، وعلى استراتيجية دورة التعلم، وعلى أهداف ولاية (جورجيا) في تدريس العلوم.. واستخدمت طريقة في جمع البيانات مزجت بين المنحيين الكمي والنوعي، ففي الجانب الكمي استخدم اختبار محكّي المرجع، واستبانة لقياس الاتجاهات نحو العلم قُدمت للطالب في بداية البرنامج وفي نهايته. أما البيانات النوعية فقد تضمنت وصفاً سردياً لسلوكات الطلبة تم تسجيلها من خلال لقاءات الباحث المتكررة مع معلم العلوم، وأظهرت النتائج تحسناً في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نتيجة لاستخدام البرنامج التجديدي.

وفي المجال نفسه بحثت دراسة كافالو ولوباك (Cavallo & Laubach, 2001) في أثر اختلاف نوع دورة التعلم المستخدمة بالتدريس وجنس الطلبة في اتجاهاتهم نحو العلم، وفي اتخاذ قرارات تتعلق بتعلمهم، (مثل اختيارهم لمساقات تدريسية). وكشفت عن إدراكاتهم الانفعالية (Attitudinal Perceptions) التي قد ترتبط بهذه القرارات في سياقات مختلفة، مثل: اختلاف أنواع دورات التعلم الصفية (النوع الذي يحتوي على مستوى عالٍ من الاستقصاء والالتزام بنموذج (Highly Paradigmatic\ High Inquiry)، والآخر الذي لا يحتوي على مستوى عالٍ من الاستقصاء والالتزام (Low Paradigmatic\ Low Inquiry). وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً في ستة صفوف درسوا الأحياء باستخدام دورات التعلم. واستخدمت الدراسة في جمع البيانات استبانة الاتجاهات نحو العلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن التزام المعلم بالمراحل النموذجية لدورة التعلم يزيد من اتجاهات طلبته نحو العلم، وبمستوى أعلى منه في حالة عدم التزامه بها، كما أن الذكور في صفوف دورات التعلم ذات المستوى المتدني من الالتزام، يمتلكون تصورات سلبية للعلم مقارنة بطلبة دورات التعلم ذات المستوى العالي من الالتزام.

وفي مجال تنمية مهارات العلم والتفكير، بحثت دراسة لافوي (Lavoie, 1999) في أثر دورة التعلم في فهم طلبة المرحلة الثانوية العليا المفاهيم، وبالتحديد أثر إضافة مرحلة جديدة، وهي: مرحلة " التنبؤ والمناقشة

" في بداية دورة التعلم التقليدية المتضمنة ثلاث مراحل، هي: الاستكشاف، وعرض المفاهيم، وتطبيقها. وتتطلب المرحلة الجديدة من طلبة المرحلة الثانوية العليا أن يقدموا فُرادى تنبؤاتهم المتعلقة بمفاهيم الوراثة، والنظام البيئي، والانتخاب الطبيعي، ثم يتبع ذلك نقاش تفاعلي لعملية التنبؤ والاستدلال. وتنوعت مصادر البيانات في هذه الدراسة، ومنها: استبانة تقويم اتجاهات المعلمين والطلبة، والملاحظات، وتقارير المعلمين، ومجموعة من الاختبارات لقياس مستوى التطور المعرفي، مثل: اختبار عمليات التفكير البيولوجي، واختبار فهم المفاهيم، وتقويم المجموعة للتفكير المنطقي. تفوقت المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية دورة التعلم المطورة على مجموعة دورة التعلم التقليدية، من حيث استخدام مهارات العمليات والتفكير المنطقي، إضافة إلى الاتجاهات والمفاهيم العلمية.

المجال الثالث: تكامل إستراتيجيتين بنائيتين

بحثت دراسة أدوم وكيلي (Odom & Kelly, 1999) في أثر أربع استراتيجيات تدريسية في فهم الطلبة المفاهيم الواردة في موضوعي الانتشار والإسموزية؛ وهي: الخارطة المفاهيمية، ودورة التعلم، والتدريس العرضي (Expository Instruction)، وتكامل إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم. واشتملت الدراسة على أربع مجموعات استخدمت كل منها إحدى الاستراتيجيات؛ فدرست مجموعة الدورة التعلمية ثمانية دروس صُممت بإستراتيجية الدورة التعلمية، ودرست مجموعة الخرائط المفاهيمية الدروس نفسها باستخدام الخرائط المفاهيمية، ودرست المجموعة التكاملية الدروس نفسها التي اشتملت على دورات التعلم التي تعلمتها مجموعة دورة التعلم، والنشاطات التي استخدمتها مجموعة الخارطة المفاهيمية. أما المجموعة الأخيرة المعتمدة على التدريس العرضي، فقد تم تنظيم تدريسها بالتركيز على المحاضرة المُدعّمة بالشرائح، والرسوم التوضيحية، وشفافيات العارض الرأسي. وبعد انتهاء طلبة المجموعات الأربع من دراسة موضوعي الانتشار والإسموزية بالطرائق المذكورة مباشرة، تم تقويم فهمهم المفاهيم، وتكرار ذلك مرة أخرى بعد سبعة أسابيع منها. واستخدم لهذا الغرض اختبار تشخيصي لموضوعي الانتشار والإسموزية (Diffusion and Osmosis Diagnostic Test) (DODT)، صممت فقراته بطريقة الاختيار من متعدد، وبمستويين هما: الأول يتكون من سؤال معرفي يتعلق بالمحتوى وبديلين، أو ثلاثة، أو أربعة. أما الثاني فيتكون من أربعة أسباب محتملة للإجابة عن السؤال في المستوى الأول، واحد صحيح فقط. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات الأربع مباشرة بعد تنفيذ المعالجة، ولكن بعد سبعة أسابيع من المعالجة كانت الفروق -على نتائج الاختبار- ذات دلالة لصالح المجموعتين اللتين استخدمتا إستراتيجيتي

الخارطة المفاهيمية والتكاملية.

وفي دراسة أخرى، قام سُنجر وزملاؤه (Sungur, Tekkaya, & Geban, 2001) بدراسة مدى مساهمة استراتيجية التدريس التكاملية للخارطة المفاهيمية ونصوص التغير المفاهيمي في فهم طلبة المستوى العاشر موضوع الجهاز الدوراني في الإنسان. ولتحديد المفاهيم البديلة لهذا الموضوع؛ قام الباحثون بمقابلة عشرة طلبة، واستعانوا بالأدب التربوي لتطوير اختبار قياس مستوى فهم مفاهيم الجهاز الدوراني. ودُرِّس طلبة المجموعة التجريبية، وعددهم ستة وعشرون طالباً، بالإستراتيجية التكاملية لنصوص التغير المفاهيمي والخرائط المفاهيمية، في حين درس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وبحثت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة، هي: إستراتيجية التدريس، والتعلم القبلي، ومهارات عمليات العلم، كما تم استخدام تحليل الارتباط الانحداري المتعدد (Multiple Regression Correlation). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للمتغيرات الثلاثة في فهم الطلبة الجهاز الدوراني الإنساني، كما وُجد أن أثر الاستراتيجية التكاملية كان إيجابياً في فهم الطلبة المفاهيم.

وفي المجال نفسه، هدفت دراسة روث ورويكودري (Roth & Roychoudhury, 1993) إلى تقصي أثر استخدام طلبة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيتي المخطط المعرفي V، والخارطة المفاهيمية في بناء المعرفة، إضافة إلى استقصاء اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم. تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالباً، اشتركوا في فصل دراسي لمادة الفيزياء، تضمن العمل في مجموعات تعاونية صغيرة تقوم بعمليات استقصاء، وتركز على أسئلة يحاول الطالب، عن طريق التجريب، الحصول على إجابات عنها، وبإشراف إجرائي محدود من المعلم. واستخدم الطلبة الخرائط المفاهيمية في مجموعات تعاونية لتلخيص الكتاب المدرسي، وللربط بين المفاهيم المستخدمة في نشاطات العمل المخبري كجزء من طريقة المخطط المعرفي V(على الجانب المفاهيمي الأيسر). وأظهرت نتائج الدراسة أن عمل الطلبة في مجموعات، واستخدامهم المخطط المعرفي، والخرائط المفاهيمية بشكل تشاركي، ساعد على تحسين بناء المعرفة لديهم.

وتضمنت دراسة دوير ولوبز (Dwyer & Lopez, 2001) إشراك الطلبة في استخدام برمجية محوسبة تعتمد على تكامل المحاكاة (Simulation) ودورات التعلم، تم تطويرها في إطار بنائي بهدف تصميم دروس تعلمية تستخدم المحاكاة المحوسبة في مراحل دورة التعلم لموضوع النهر كنظام بيئي. اقتصر في الدروس الأولى على استخدام المحاكاة في مرحلة الاستكشاف لتدريب الطلبة على الإستراتيجية الجديدة، ثم استخدمت بعد ذلك في المراحل جميعها. واشترك في الدراسة (١٤) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة العليا، و (١٧) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن

استخدام المحاكاة بإرشادٍ مخططٍ له يؤدي إلى تحسن في تحصيل الطلبة، كما كشفت النتائج عن إمكانية استخدام المحاكاة في تطبيق المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة في المرحلة الثالثة من مراحل دورة التعلم.

وفي اللقاء السنوي لرابطة تربية معلمي العلوم حول تكامل دورة التعلم والتقنية (Learning Cycle and Technology Integration)، وصف غيربر وزملاؤه (Gerber, Brovey, Price, 2001) في ورقة قدموها مشروعاً هدف إلى مساعدة معلمي العلوم في المرحلتين؛ المتوسطة والعليا على استيعاب نموذج تعلمي استقصائي واستخدامه، وهو دورة التعلم، واكتساب الخبرات والمهارات لاستخدام التقنيات التدريسية كالحاسوب والفيديو في مراحله الثلاث. وأظهرت النتائج أن المعلمين اكتسبوا اتجاهات إيجابية باستخدامهم دورة التعلم وتضمينها التقنية، كما أظهرت تأثيراً إيجابياً في الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy)، وزيادة في اهتمامهم بعملية التدريس.

وقارنت دراسة أوكبيكولا (Okebukola, 1992) بين أثر ثلاث استراتيجيات تعلمية في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، هي: التدريس بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية المتكاملة مع التعلم التعاوني، والتدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية فقط، والتدريس بطريقة المحاضرة والشرح. تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً من طلبة المستوى الحادي عشر، في مدرستين تستخدمان خطة تدريسية متطابقة في تدريس الأحياء، وتم توزيع المدرستين عشوائياً على المجموعتين التجريبيتين. واستخدم الباحث مقياس تفضيل التعلم المعدل (Modified Learning Preference Scale) لتوزيع طلبة مجموعة إستراتيجية الخرائط المفاهيمية إلى مجموعتين: الأولى تفضل العمل الجماعي، وتكونت من (٣٧) طالباً، والثانية تفضل العمل الفردي، وتكونت من (٦١) طالباً، خضع الطلبة جميعهم لاختبار تحصيلي حول خمسة موضوعات تم تدريسها للطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة مجموعة الخرائط المفاهيمية الذين عملوا في مجموعات.

وبنظرة مجملة إلى ما سبق، نجد أن الدراسات السابقة ركزت على مجموعة من الاستراتيجيات البنائية، وبحثت أثرها في نتاجات الطلبة من حيث مستوى فهمهم المفاهيم العلمية، واتجاهاتهم نحو العلم، أو المبحث أو إستراتيجية التدريس. كما كانت غالبيتها تجريبية أو شبه تجريبية، بحثت أثر هذه الاستراتيجيات، أو قارنتها باستراتيجيات أخرى. وركزت أيضاً على استخدام أدوات بحث كمية، إلى جانب استخدامها في بعض الأحيان أدوات البحث النوعي؛ كالمقابلات، والملاحظات المباشرة. ومن هذه الأدوات استبانة البيئة التعلمية البنائية واستبانات الاتجاهات العلمية، واختبارات التحصيل، والتفكير العلمي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من مدرستين : إحداهما للذكور وتتبع مديرية تربية عمان الأولى، والثانية للإناث وتتبع مديرية تربية عمان الثالثة. واختيرت المدرستان قصدياً، حيث احتوت على مختبرات العلوم المجهزة بالأدوات والمواد اللازمة، كما احتوت كل منهما على ثلاث مجموعات على الأقل للصف السابع الأساسي، وتراوح عدد الطلبة في كل مجموعة بين (٤٠- ٤٢) طالبا، فكان العدد الكلي للطلبة في المجموعات الست في بداية تطبيق الدراسة ٢٥٠ طالباً.

تصميم الدراسة ومنهجيتها

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، والمتغير المستقل فيها هو إستراتيجية التدريس بثلاثة مستويات هي : إستراتيجية التدريس بالخارطة المفاهيمية، وإستراتيجية التدريس باستخدام دورة التعلم، والإستراتيجية التكاملية (الخارطة المفاهيمية / دورة التعلم). والمتغير التابع هو إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، وقد تم توزيع الشعب الثلاث في كل مدرسة عشوائياً على الاستراتيجيات.

استخدم في دراسة أثر المتغير المستقل (إستراتيجية التدريس) في المتغير التابع تحليل التغاير الأحادي ANCOVA لعلامات الطلبة على أداة الدراسة، وفي مقاييسها الفرعية. واعتبرت النتائج القبلية في الاستبانة المتغير المصاحب (Covariate)، فأعطيت الاستبانة إلى الطلبة قبل المعالجة وبعدها. كما استخدم اختبار الفارق لأقل دلالة إحصائية (LSD) (Least Significant Difference) لتحديد الفروق بين المتوسطات المعدلة ذات الدلالة الإحصائية. ويوضح الجدول (١) التصميم العام للدراسة.

الجدول رقم (١). التصميم العام للدراسة.

	الخارطة المفاهيمية	دورة التعلم	الإستراتيجية التكاملية
استبانة البيئة التعلميـــــة البنائية	$O_1X_1O_2$	$O_1X_2O_2$	$O_1X_3O_2$

X_1 : المعالجة التجريبية لإستراتيجية الخارطة المفاهيمية.

X_2 : المعالجة التجريبية لإستراتيجية دورة التعلم.

X_3 : المعالجة التجريبية للإستراتيجية التكاملية.

O_1 : الاستبانة القبلية.

O_2 : الاستبانة البعدية.

إعداد المادة التدريسية

اختار الباحث لتقصي تأثير الاستراتيجيات الثلاث وحدة من كتاب العلوم للصف السابع، عنوانها الخصائص المادية للمادة، لتلاؤم موضوعاتها مع الاستراتيجيات المدروسة، وتكونت هذه الوحدة من ثلاثة فصول ؛ الأول الخصائص المادية المرتبطة بالمادة، والثاني الذوبان، والثالث الكثافة. وبلغ عدد النشاطات

المخبرية التي نفذها الطلبة على شكل مجموعات (٢٢) نشاطاً، توزعت على فصول الوحدة الثلاثة.

وتم تطوير الوحدة الدراسية المختارة ليتم تدريسها بالاستراتيجيات الثلاث، وبطريقة تتوافق مع توزيع المنهاج الدراسي، من حيث عدد الحصص والنشاطات ووقتها، مع الحرص على التطبيق المتكافئ للاستراتيجيات الثلاث، فتكونت هذه الاستراتيجيات من عدد متساوٍ من الحصص، ودرست العدد ذاته من النشاطات، واستخدمت إستراتيجيتا الخارطة المفاهيمية والتكاملية العدد ذاته من الخرائط المفاهيمية، كما استخدمت إستراتيجيتا دورة التعلم والتكاملية العدد ذاته من دورات التعلم. وأعد دليل للمعلم لتحقيق هذا الغرض، حيث تكون من ثلاثة أجزاء، اختص كل منها بإحدى الاستراتيجيات الثلاث، واشتمل على مخططات الدروس، والخرائط المفاهيمية اللازمة، وأوراق عمل الطلبة، كما عرض كل منها دروساً لست عشرة حصة دراسية. وتضمنت إستراتيجيتا دورة التعلم والتكاملية عشرَ دورات تعلمية، وإستراتيجيتا الخارطة والتكاملية أربعاً وعشرين خارطة مفاهيمية جاهزة. وللتحقق من صدقها، عُرضت على مجموعة من المحكمين الخبراء، بالإضافة إلى المعلمين وقيّمي المختبرات المشاركين في الدراسة؛ وعُدلت حسب الملاحظات والإرشادات الإيجابية.

ومر إعداد دليل المعلم للوحدة بالمراحل الآتية:

١- تحليل المحتوى لفصول الوحدة الثلاثة، حيث تم حصر أهداف الدروس التي تضمنتها وملاءَمتها لمستويات فهم المعرفة العلمية الآتية: وصف المفهوم وتفسيره، المقارنة والربط بين المفاهيم، تطبيق المفهوم، استخدام المفهوم في حل مسائل، ثم حُصرت المفاهيم الأساسية والفرعية لكل موضوع دراسي والعلاقات بينها.

٢- دراسة النشاطات والتجارب المخبرية التي تتضمنها كل من كتاب الطالب ودليل المعلم، وبحث مدى ملاءمتها بالنسبة إلى مراحل دورة التعلم، وتعديل ما لا يتلاءم معها أو استبداله، أو إضافة نشاطات جديدة. واستخدمت نشاطات الكتاب المقرر جميعها، إضافة إلى ثلاثة أخرى.

٣- تحديد الخطوات العامة للاستراتيجيات الثلاث، وإعداد مخطط لمجريات دروسها يتضمن الخطوات الأساسية لكل حصة، وكتابة المادة المعرفية حسب هذه الخطوات، متضمنةً النشاطات المختارة.

٤- إعداد الخرائط المفاهيمية وتضمينها بعد شرح الدرس في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية، وفي نهاية المرحلتين الثانية والثالثة لدورات التعلم في الإستراتيجية التكاملية.

٥- استخدام الخرائط المفاهيمية في دروس إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية والتكاملية بطريقة تدريجية، حيث استخدمها المعلم في الفصل الأول؛ لتذكير الطلبة بالخرائط المفاهيمية، واستخدمها الطلبة في الفصل الثاني، بطريقة تعبئة صناديق مفرغة لخرائط

مفاهيمية جاهزة، واستخدمها الطلبة في الفصل الثالث بطريقة بناء الخرائط من البداية إلى النهاية.

أداة الدراسة

لدراسة الأثر في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، استخدمت الدراسة استبانة البيئة التعلمية البنائية Constructivist Learning Environment Survey (CLES) التي طورها الدريج وزملاؤه (Aldridge, Fraser, & Taylor, 2000) وتضمنت خمسة مقاييس فرعية شملت جوانب البيئة التعلمية البنائية، وهي: الملاءمة الشخصية (يقيس مدى ربط المعلم العلم بخبرات الطلبة التي مصدرها خارج المدرسة)، وتفاوض الطلبة (يقيس مدى توافر الفرص للطلبة لتوضيح أفكارهم الجديدة أو تبريرها لزملائهم في الصف، بالإضافة إلى الاستماع إلى أفكار الطلبة الآخرين، وتأملها، والحكم على درجة صحتها)، والضبط المشترك (يقيس مدى إشراك المعلم الطلبة في ضبط البيئة التعلمية وتنظيمها، بما فيها تصميم نشاطاتهم التعلمية وإدارتها، واختيار معايير التقويم وتطبيقها)، والصوت الناقد (يقيس الدرجة التي يشعر بها الطالب أن الجو الاجتماعي صُمّم ليوُفر له القدرة على مناقشة المعلم بطريقة التدريس وخطته، وأن يُعبر عن اهتمامه بأي عائق يُمكن أن يُعَطّل تعلمه)، واللايقين في المعرفة (يقيس مدى توافر الفرص للطالب كي يفهم المعرفة أنها حصيلة الاستقصاء الجماعي الذي يتم داخل الغرفة الصفية، وتتضمن الخبرة الإنسانية وقيمها، وتتحدد بعوامل اجتماعية وثقافية).

ثبات أداة الدراسة

اشتملت الاستبانة الأصلية على (٣٠) فقرة موزعة على المقاييس الفرعية الخمسة، ترجمت إلى اللغة العربية، وعُرضت على مجموعة من المحكمين الخبراء وعددهم ثمانية، حيث قاموا بتدقيق الترجمة والتأكد من ملاءمة الألفاظ العربية المختارة ومدى ملاءمتها للبيئة الأردنية. وجُرِّبت الاستبانة بعد تعديلها، وعدّلت في ضوء نتائج التجريب. وكان عدد طلبة العينة التجريبية (٤٠) طالبا اختيروا من خارج عينة الدراسة، وأجري التحليل الإحصائي اللازم باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة كاملة وبلغ (٠.٧٩).

بالإضافة إلى ذلك تم حساب معامل التمييز لكل فقرة، ومراجعة الفقرات ذات معامل التمييز المنخفض جميعها وتعديلها (معامل التمييز الموجب الذي يقل عن ٠,٢)، وحذف إحدى فقرات المقياس الفرعي (الملاءمة الشخصية)، كما تم حذف فقرات مقياس (اللايقين في المعرفة) من الاستبانة لعدم وجود معامل ثبات مقبول له (٠.١٨)، وانخفاض معامل التمييز لبعض فقراته، فأصبح عدد فقرات الاستبانة (٢٣) فقرة (الملحق ص٤٤). وبعد تطبيق الاستبانة على طلبة عينة الدراسة في أثناء فترة التدريس بالاستراتيجيات

الثلاث، ارتفع معامل كرونباخ ألفا للمقياس (الملاءمة الشخصية) على الاستبانة البعدية إلى (٠.٦٣)، ولمقياس (الضبط المشترك) إلى (٠.٧١)، ولمقياس (تفاوض الطلبة) إلى (٠.٦٧)، وللاستبانة كاملة إلى (٠.٨٧) كما يبين الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). معامل الثبات كرونباخ ألفا لاستبانة البيئة التعلمية البنائية ومقاييسها الفرعية، وعدد الفقرات في كل مقياس.

المقاييس الفرعية	معامل الثبات ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
الملاءمة الشخصية	٠.٦٣	٥
الصوت الناقد	٠.٦٥	٦
الضبط المشترك	٠.٧١	٦
تفاوض الطلبة	٠.٦٧	٦
الأداة كاملة	٠.٨٧	٢٣

واشتملت الأداة على فقرات بعضها إيجابي وبعضها الآخر سلبي، وبلغ عدد الفقرات الإيجابية (١١)، والسلبية (١٢)، واستجاب الطالب لكل فقرة بإبداء رأيه على سلم من ثلاث درجات: موافق، متردد، غير موافق.

وصححت إجابة الطالب على الفقرة الإيجابية بإعطائه العلامة (٣) إذا اختار إجابة "موافق"، والعلامة (٢) إذا اختار "متردد"، والعلامة (١) إذا اختار "غير موافق"، وعكس تصحيح الإجابة إذا كانت الفقرة سلبية، فأعطيت العلامة (١) إذا كانت الإجابة "موافق"، والعلامة (٣) إذا كانت "غير موافق".

إجراءات الدراسة

مرت هذه الدراسة بخطوات عدة، منها:

١- أخذ الموافقة الرسمية للبدء بتنفيذ الدراسة في مديريات تربية عمان بعد إعداد أداة الدراسة وخططها.

٢- التحضير لتطبيق الدراسة، واشتمل ذلك على زيارة المدارس، ومقابلة مديري المدارس فيها؛ لمعرفة مدى تقبلهم لإجراء مثل هذه الدراسة؛ واختيار أكثر المدارس ملاءمة لتطبيقها، من حيث جاهزية المختبرات فيها، ورغبة معلمي العلوم وقيّمي المختبرات في المشاركة.

٣- اختيار المعلمين الذين يبدون اهتماماً ورغبة في الاشتراك بتطبيق الدراسة، والتدريس بالاستراتيجيات الثلاث، وتدريبهم مع الطلبة حسب الصفوف والموضوعات التي يدرسونها في الفصل السابق لتطبيق الدراسة.

٤- إعداد دليل للمعلم لتدريس الوحدة المختارة بهذه الاستراتيجيات. وتطبيق التدريس بالاستراتيجيات الثلاث في المدارس المختارة، حيث تم تطبيقها في الشهر الأول من الفصل الأول للسنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

خطوات الإستراتيجيات الثلاث

إستراتيجية دورة التعلم

١- يقوم الطلبة بتنفيذ نشاطات استكشافية في مجموعات تعاونية.

٢- يقوم المعلم بمناقشة الطلبة في المعاني التي توصلوا إليها من مرحلة الاستكشاف ؛ للوصول إلى تعريف صحيح للمفهوم.

٣- اختيار تطبيقات أخرى على المفهوم عن طريق تنفيذ نشاطات توسعية ذات صلة بظواهر حياتية مختلفة.

إستراتيجية الخارطة المفاهيمية

١- يقوم المعلم بشرح الدرس في بداية الحصة، بحيث يشمل ذلك توضيحاً للنشاطات والمفاهيم المتضمنة.

٢- يقوم المعلم أو الطلبة باستخدام الخرائط المفاهيمية لتوضيح العلاقة بين المفاهيم ؛ فيستخدمها المعلم في الفصل الأول لتذكير الطلبة بالخرائط المفاهيمية، ويستخدمها الطلبة في الفصل الثاني بطريقة تعبئة صناديق مفرغة لخرائط مفاهيمية جاهزة في مجموعات تعاونية، ويستخدمها الطلبة في الفصل الثالث بطريقة بناء الخرائط من البداية إلى النهاية في مجموعات تعاونية، ويلي استخدامهم لها، في الفصلين الثاني والثالث، توضيح المعلم العلاقة بين المفاهيم باستخدام خرائط جاهزة.

٣- يقوم المعلم في بعض الدروس بإكمال شرح الدرس، بحيث يشمل ذلك توضيحاً لنشاطات وأفكارٍ إضافية.

٤- يقوم المعلم أو الطلبة بدراسة الخرائط المفاهيمية السابقة بالطريقة الواردة في الخطوة رقم (٢) نفسها ؛ لتوضيح العلاقات بين المفاهيم الجديدة التي تم توضيحها في الخطوة السابقة وباقي المفاهيم.

الإستراتيجية التكاملية

١- يقوم الطلبة بتنفيذ نشاطات استكشافية في مجموعات تعاونية.

٢- تقديم المعلم المفاهيم المرتبطة بكل نشاط استكشافي مع شرحه وتوضيحه، ويتم ذلك من خلال محاضرة قصيرة.

٣- تبدأ عملية تكامل الخرائط المفاهيمية مع دورات التعلم من هذه الخطوة (بعد مرحلة تقديم المفهوم في الخطوة السابقة)، حيث يقوم المعلم أو الطلبة باستخدام الخرائط المفاهيمية لتوضيح العلاقة بين المفاهيم ؛ فيستخدمها المعلم في الفصل الأول لتذكير الطلبة بالخرائط المفاهيمية، ويستخدمها الطلبة في الفصل الثاني بطريقة تعبئة صناديق مفرغة لخرائط مفاهيمية جاهزة في مجموعات تعاونية، ويستخدمها الطلبة في الفصل الثالث بطريقة بناء الخرائط من البداية إلى النهاية في مجموعات تعاونية، ويلي استخدامهم لها، في الفصلين الثاني والثالث، توضيح المعلم العلاقة بين المفاهيم باستخدام خرائط جاهزة.

٤- اختيار تطبيقات أخرى على المفهوم عن طريق تنفيذ نشاطات توسعية، وتوضيح تطبيقات وظواهر حياتية مختلفة.

٥- مناقشة التطبيقات في مجموعات تعاونية.

٦- تستكمل عملية تكامل الخرائط المفاهيمية مع دورات التعلم في هذه الخطوة (بعد مرحلة التطبيق والمناقشة في الخطوتين السابقتين)، حيث يقوم المعلم أو الطلبة بدراسة الخرائط المفاهيمية السابقة بالطريقة الواردة في الخطوة رقم (٣) نفسها؛ لتوضيح العلاقات بين المفاهيم الجديدة التي تم توضيحها في الخطوة السابقة وباقي المفاهيم.

النتائـــج

هـدفت الدراسـة إلى قيـاس أثـر إسـتراتيجية التـدريس الـتي تكامـل بـين إسـتراتيجيتي الخارطـة المفاهيمية ودورة التعلم وتحديد هل يختلف عن أثر كل مـن إسـتراتيجيتي الخارطـة المفاهيميـة ودورة الـتعلم منفـردتين في إدراكـات الطلبـة للبيئـة التعلميـة الـصفية. وحاولـت أن تجيـب عـن الـسؤال: هـل يختلـف أثـر إسـتراتيجية التـدريس الـتي تكامـل بـين إسـتراتيجيتي الخارطـة المفاهيميـة ودورة الـتعلم عـن أثـر كـل مـن إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية؟

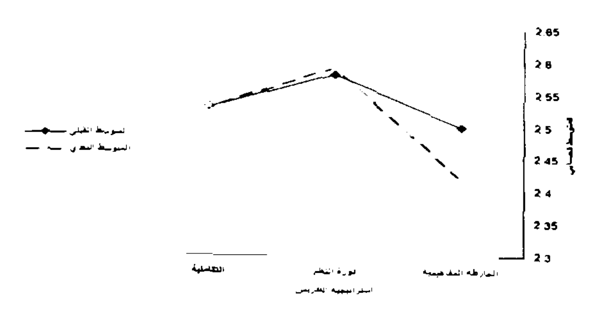
ستبدأ فقرات النتائج بالمقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث على استبانة البيئـة التعلميـة البنائيـة (الـسؤال الأول) يليهـا الفروق بين الاستراتيجيات (الـسؤال الثاني)، وبنفس الطريقة للمقاييس الفرعية.

يقارن الجدول رقم (٣) بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث على استبانة البيئة التعلمية البنائية، ويظهر ارتفاع المتوسطين البعديين لمجمـوعتي إسـتراتيجيتي دورة الـتعلم والتكامليـة أو ثباتهما مقارنـة بالمتوسـط القبلـي، وانخفـاض المتوسـط ألبعدي لمجموعة الخارطة المفاهيمية، كما يظهر ارتفـاع المتوسـطات القبليـة والبعديـة لمجمـوعتي دورة الـتعلم والتكامليـة مقارنـة بالخارطـة المفاهيميـة؛ مما يـشير إلى ارتفـاع مـستوى إدراكـات الطلبـة للبيئـة الـصفية في إسـتراتيجيتي دورة الـتعلم والتكاملية أو عـدم تغـيره، وانخفـاض هـذا المستوى وتدنيه في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية (الشكل رقم ١).

وللمقارنـة بـين أثـر الاسـتراتيجيات التدريـسية الـثلاث في إدراكـات الطلبـة للبيئـة التعلميـة الـصفية، أجري تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة مجموعـات الاسـتراتيجيات الـثلاث علـى اسـتبانة البيئـة التعلميـة البنائيـة، وذلـك باعتبـار علامـاتهم القبليـة كمـتغير مصاحب. ويبين الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التغاير الأحـادي، ويظهـر عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥ بين المتوسطات

الجدول رقم (٣). المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث وانحرافاتها المعيارية على استبانة البيئة التعلمية البنائية.

	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري القبلي	الانحراف المعياري البعدي
الخارطة المفاهيمية (خم)	٢.٥٠	٢.٤٢	٠.٢٨	٠.٤٣
دورة التعلم (دت)	٢.٥٨	٢.٥٩	٠٢٣	٠.٤٠
التكاملية (تك)	٢.٥٣	٢.٥٣	٠٣٤	٠.٤١



الشكل رقم (١). رسم يوضح المتوسطات القبلية والبعدية للمجموعات.

البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث، فلا تختلف إدراكات طلبة المجموعة التي تعلمت بالإستراتيجية التكاملية للبيئة التعليمة الصفية عن إدراكات طلبة المجموعتين الأخريين. وقد حوّلت علامات الطلبة من المدى (٢٣- ٦٩) إلى المدى (١- ٣)؛ وذلك بقسمة علامة الطالب على عدد فقرات الاستبانة وهو (٢٣)، مع ملاحظة اختلاف عدد أفراد العينة عن عددهم في بداية التطبيق بسبب غياب بعض الطلبة من بعض المجموعات التجريبية.

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة الدراسة على استبانة البيئة التعلمية البنائية حسب متغير إستراتيجية التدريس.

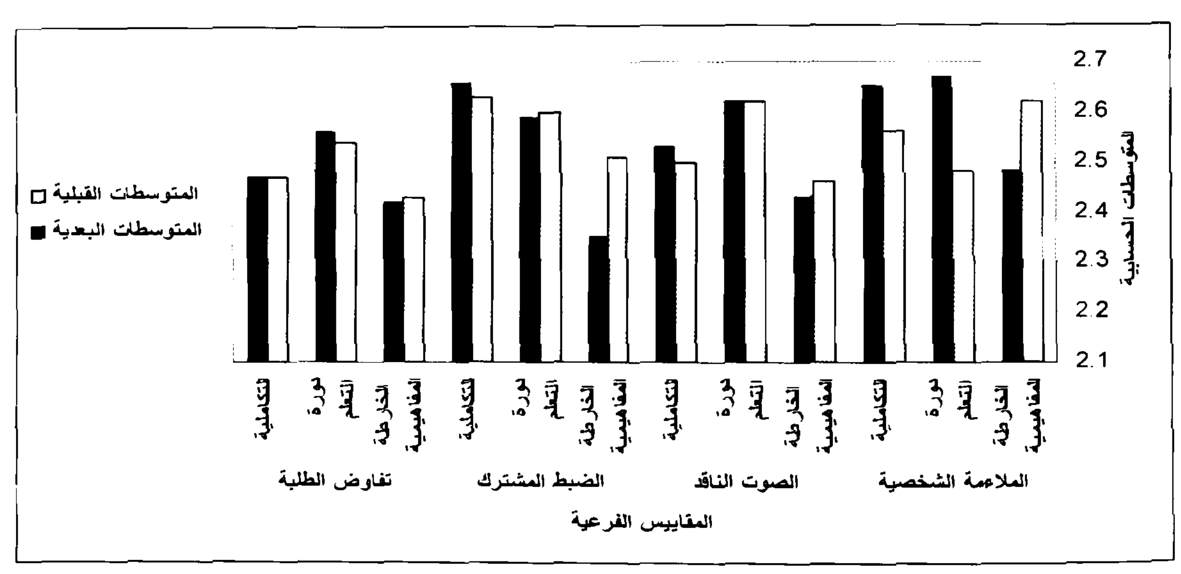
مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٣.٠٣	١	٣.٠٣	*١٩.٥٧٣	٠.٠٠
استراتيجيات التدريس	٠.٧١	٢	٠.٣٥	٢.٢٨	٠.١١
الخطأ	٣٣.١٠	٢١٤	٠.١٦		
المجموع المعدل	٣٧.١٤	٢١٧			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥

ويقارن الجدول رقم (٥) بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث في المقاييس الفرعية لاستبانة البيئة التعلمية البنائية، ويظهر انخفاض المتوسطات البعدية للمقاييس الفرعية مقارنة بالقبلية في مجموعة الخارطة المفاهيمية، وارتفاع هذه المتوسطات في الإستراتيجيتين الأخريين أو ثباتها. الأمر الذي يشير إلى ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية أو عدم تغيره، وانخفاض هذا المستوى في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية (لاحظ الشكل رقم ٢).

الجدول رقم (٥). المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث في المقاييس الفرعية لاستبانة البيئة التعلمية البنائية.

المقياس الفرعي	الإستراتيجية	المتوسطات القبلية	المتوسطات البعدية
١	خ م	٢.٦٢	٢.٤٨
	د ت	٢.٤٨	٢.٦٧
	تك	٢.٥٦	٢.٦٥
٢	خ م	٢.٤٦	٢.٤٣
	د ت	٢.٦٢	٢.٦٢
	تك	٢.٥٠	٢.٥٣
٣	خ م	٢.٥١	٢.٣٥
	د ت	٢.٦٠	٢.٥٩
	تك	٢.٦٣	٢.٦٦
٤	خ م	٢.٤٣	٢.٤٢
	د ت	٢.٥٤	٢.٥٦
	تك	٢.٤٧	٢.٤٧



الشكل رقم (٢). رسم يوضح المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث في المقاييس الفرعية لاستبانة البيئة التعلمية البنائية.

ولدراسة الفروق بين الإستراتيجيات الثلاث في المقاييس الفرعية الأربعة لاستبانة البيئة التعلمية البنائية، أجري تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة المجموعات الثلاث، حيث حولت علامات الطلبة إلى المدى (١- ٣)؛ وذلك بقسمة علامة الطالب على عدد فقرات المقياس الفرعي. ويلاحظ اختلاف عدد أفراد العينة عن عددهم في بداية التطبيق بسبب غياب بعض الطلبة من بعض المجموعات التجريبية، أو بسبب عدم إجابتهم عن فقرات أحد المقاييس الفرعية أو أكثر.

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الأول (الملاءمة الشخصية)، وكما يظهر الجدول (٦)، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥ بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث.

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة مجموعات الاستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الأول لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الملاءمة الشخصية).

مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٠.٧٣٥	١	٠.٧٤	٣.٢٧	٠.٠٧
استراتيجيات التدريس	١.٨٢	٢	٠.٩١	٤.٠٣❖	٠.٠١٩
الخطأ	٤٧.٩٢	٢١٣	٠.٢٣		
المجموع المعدل	٥٠.٢١	٢١٦			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار LSD للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات في المقياس الفرعي الأول لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الملاءمة الشخصية)

الإستراتيجية	خ م	خ م	خ م
خ م	-	*٠,٢١	*٠,١٧
د ت	-	-	٠,٠٤
تك	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

كما يظهر الجدول رقم(٧) دلالة الفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لاستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية والتكاملية، واستراتيجيتي دورة التعلم والخارطة المفاهيمية.

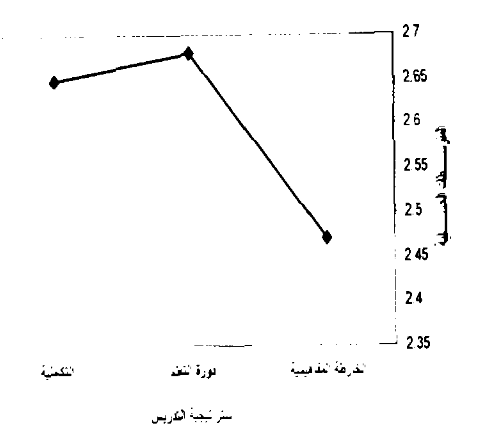
الجدول رقم (٨)　المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الأول الاستبانة البيئة التعلمية النباتية (الملاءمة الشخصية) وانحرافها المعيارية.

الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خ م	٢،٤٧	٠،٠٥٦
د ت	٢،٦٨	٠،٠٥٧
تاك	٢،٦٥	٠،٠٥٥

ويظهر الجدول رقم (٨): تفوق الإستراتيجيين ؛ التكاملية ودورة التعلم على إستراتيجية الخارطة المفاهيمية في المقياس نفسه (لاحظ الشكل رقم ٣).

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الثاني (الصوت الناقد)، وكما يظهر الجدول (٩)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠،٠٥ بين

المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث.



الشكل رقم (٣). رسم يوضح المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الأول لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الملاءمة الشخصية).

الجدول رقم (٩).　نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة الاستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الثاني لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الصوت الناقد).

مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٤.٥٥	١	٤.٥٥	١٤.١٧❖	٠.٠٠
استراتيجيات التدريس	٠.٥٩٢	٢	٠.٣٠	٠.٩٢	٠.٤٠
الخطأ	٦٨.٧٥	٢١٤	٠.٣٢		
المجموع المعدل	٧٤.٥٧	٢١٧			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥.

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الثالث (الضبط المشترك)، وكما يظهر الجدول (١٠)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥ بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث.

الجدول رقم (١٠). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة الإستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الثالث لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الضبط المشترك)

مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٥.٢٤	١	٥.٢٤	٢٠.٤٨❖	٠.٠٠
استراتيجيات التدريس	٠.٥٨	٢	٠.٢٩	١.١٢٤	٠.٣٣
الخطأ	٥٤.٧٤	٢١٤	٠.٢٦		
المجموع المعدل	٦١.٠٣	٢١٧			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الرابع (تفاوض الطلبة)، وكما يظهر الجدول (١١)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥ بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث.

وتلخيصاً لما سبق، فأظهرت المقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية أو عدم تغيره في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية، وانخفاض هذا المستوى في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية وتدني مستواه، كما أظهرت المقارنة بين الاستراتيجيات الثلاث عدم وجود فروق ذات دلالة بينها.

وفيما يتعلق بالمقاييس الفرعية لاستبانة البيئة التعلمية البنائية، فأشارت نتائج المقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لهذه المقاييس إلى ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية أو عدم تغيره - بالنسبة إلى درجة اقترابها من فرضيات النظرية البنائية- في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية، وانخفاض مستواها في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية. أما نتائج المقارنة بين الاستراتيجيات الثلاث فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة بينها في المقياس الفرعي الأول (الملاءمة الشخصية)، وتفوق استراتيجيتي التكاملية ودورة التعلم على استراتيجية الخارطة المفاهيمية، أما في باقي المقاييس، فلم تكن الفروق بين الاستراتيجيات الثلاث ذات دلالة إحصائية.

الجدول رقم (١١). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة الاستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الرابع لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (تفاوض الطلبة)

مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٢.١٨	١	٢.١٨	٨.٧٢❖	٠.٠٠
استراتيجيات التدريس	٠.٥٠	٢	٠.٢٥١	١.٠١	٠.٣٧
الخطأ	٥٣.٤٧٢	٢١٤	٠.٢٥		
المجموع المعدل	٥٦.٤٠	٢١٧			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج المقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث، ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة الصفية - أو عدم تغيرها - من حيث درجة اقترابها من فرضيات النظرية البنائية كما تقيسها استبانة البيئة التعلمية البنائية في مجموعتي إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية، وانخفاض مستواها في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية.

وأظهرت نتائج المقارنة بين مجموعات الاستراتيجيات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث.

ويمكن تفسير ارتفاع المتوسطات البعدية في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية عنه في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية، إلى أن الطلبة في هاتين الإستراتيجيتين يستكشفون عدداً كافياً من المفاهيم بطريقة استقصائية تعتمد على العمل المخبري المنظم المتضمن بناء الفرد نفسه للمعاني وعدم تلقيها جاهزةً من المعلم، كما توفر فرصاً أكبر للطلبة للحوار وتبادل الأفكار، مقارنة بإستراتيجية الخارطة المفاهيمية المنفذة التي تعتمد على ربط المفاهيم باستخدام الخرائط المفاهيمية بعد شرح المعلم أفكار الدرس ونشاطاته دون تنفيذها، مما جعل إدراكات الطلبة لخصائص بيئة التعلم في مجموعتي الإستراتيجيتين؛ دورة التعلم والتكاملية أكثر قربا من فرضيات البنائية. وقد يكون احتمال عدم إتقان الطلبة والمعلمين استخدام الخرائط المفاهيمية، كما يرى ليهمان وزملاؤه (Lehman, Carter, & Kahle, 1985)، سبباً لانخفاض المتوسطات البعدية لمجموعة إستراتيجية الخارطة المفاهيمية.

أما نتائج المقارنة بين مجموعات الإستراتيجيات،

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث؛ فيمكن رد ذلك إلى طريقة تنفيذ المعلمين للاستراتيجيات، وإلى أثر إستراتيجية التدريس في البيئة التعلمية، ويعني هذا عدم وجود فروق ذات دلالة بين البيئات التعلمية الثلاث التي يتعلم فيها الطلبة؛ نتيجة تنفيذ المعلمين الاستراتيجيات التدريسية الثلاث بشكل متكافئ في أثناء تدريسهم. ويتفق هذا مع تأكيد بعض الدراسات أن هدف استخدام استبانة البيئة التعلمية البنائية هو مساعدة التربويين والباحثين على قياس إدراكات الطلبة لمدى اشتمال التعلم الصفي على المنحى البنائي (Bonnie Day, 2001; Aldridge *et al.* 2000)، كما أن عدم وجود الفروق بين الإستراتيجيات يشير إلى عدم تميز الإستراتيجية التكاملية، التي تبحث الدراسة أثرها، من إستراتيجية دورة التعلم والخارطة المفاهيمية من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية؛ فالاستراتيجيات الثلاث تعتمد جميعها على فرضيات النظرية البنائية. ولعل تقارب نتائج المتوسطات البعدية المعدلة بين مجموعات الاستراتيجيات الثلاث يظهر أهمية الإستراتيجية التكاملية المقترحة؛ فتقارب الإستراتيجية التكاملية من إستراتيجية دورة التعلم والخارطة المفاهيمية اللتين أثبت الأدب التربوي بنائيتهما وأقر بذلك مصدر قوة لها، حيث إن التدريس بهذه الإستراتيجية أثر في إدراكات الطلبة لبيئتهم التعلمية فرأوها تقترب لفروض النظرية البنائية بمستوى يقارب مستوى الإستراتيجيتين البنائيتين منفردتين. وتستخدم في هذه الحالة نتائج استبانة البيئة التعلمية البنائية في تقويم أثر هذه الاستراتيجيات، وهذا يتوافق مع دراسة هاند وزملائه Hand, Treagust, & Vance, 1997. التي هدفت إلى فحص أثر الاستراتيجيات البنائية في التعليم. وبناء على ما سبق، فإن تقارب هذه النتائج ربما يعود إلى استناد الاستراتيجيات الثلاث إلى نموذج تعلمي واحد يرتكز على فرضيات النظرية البنائية.

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الأول (الملاءمة الشخصية) لاستبانة البيئة التعلمية البنائية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الاستراتيجيات الثلاث، ودلالة الفروق بين إستراتيجيتي التكاملية والخارطة المفاهيمية وإستراتيجيتي دورة التعلم والخارطة المفاهيمية. وتفوقت الإستراتيجيتان؛ التكاملية ودورة التعلم على إستراتيجية الخارطة المفاهيمية. فالإستراتيجية التكاملية تختلف عن إستراتيجية الخارطة المفاهيمية في إدراكات طلبتها لدور المعلم في ربط العلم بخبراتهم التي مصدرها خارج المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تشو(Cho, 2002) التي أكدت أهمية هذا المقياس؛ الذي يمثل العامل المفتاحي لنجاح حركات الإصلاح التربوي لتدريس العلوم، حيث يجعل المعلم موضوعات العلوم التي يدرسها الطلبة داخل الصف

تتلاءم مع العالم خارجها كي يحقق للطالب التعلم للفهم. ولا شك أن الجذور التاريخية الراسخة لدورات التعلم تؤكد أهميتها هذه، حيث توفر مراحلها الفرص للطلبة لتطبيق المعرفة العلمية في مجالات الحياة المختلفة، مما يؤكد أهميتها في جعل موضوعات العلوم التي يدرسونها داخل الصف تتلاءم مع العالم خارجها. فاشتراك الإستراتيجيتين؛ التكاملية ودورة التعلم بتنفيذهما دورات التعلم نفسها، متمثلة في اكتشاف المفاهيم الجديدة وربطها بخبراتهم التي مصدرها خارج المدرسة وتطبيقها في سياقات جديدة، يميزهما من إستراتيجية الخارطة المفاهيمية في هذا المقياس.

وفيما يتعلق بالمقاييس الفرعية الثلاثة الأخرى (الصوت الناقد، والضبط المشترك، وتفاوض الطلبة)، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث، فلا تختلف الإستراتيجية التكاملية عن الإستراتيجيتين الأخريين من حيث توفير الجو الاجتماعي لطلبتها القدرة على مناقشة المعلم بخطة التدريس وطريقتها، وفي تعبيرهم عن الاهتمام بأي عائق يُمكن أن يُعَطل تعلمهم واشتراكهم في ضبط البيئة التعلمية وتنظيمها، بما فيها تصميم أنشطتهم التعلمية وإدارتها، واختيار معايير التقويم وتطبيقها، ومن حيث توفر الفرص لهم في بيئتهم لتوضيح أفكارهم الجديدة لزملائهم في الصف أو تبريرها، أو الاستماع إلى أفكار الطلبة الآخرين وتأملها، والحكم على درجة صحتها. ولعل خطوات الاستراتيجيات الثلاث التي تتضمن العمل ضمن مجموعات تعاونية واستخدامها لإستراتيجيات بنائية جعلها جميعا تتساوى في أثرها في مجالات المقاييس الفرعية هذه. كما يتوافق ذلك مع نتائج دراسة تشو(Cho, 2002) التي لم تظهر أية دلالة في الفروق بالنسبة إلى المقياس الثالث (الضبط المشترك).

ومن جهة أخرى يؤكد عدم وجود فروق بين الإستراتيجيات، وانخفاض مستوى ادراكات طلبة مجموعة الخارطة المفاهيمية للبيئة التعلمية الصفية أهمية الاهتمام الكافي بتدريب المعلم، وتوفير الفرص له لممارسة الاستراتيجيات وتجريبها، إضافة إلى الحاجة للتدبر والتبصر ومناقشة الاستراتيجيات ومجرياتها في أثناء التدريب؛ فهذا قد يعمل على فهمه مجرياتها، وخلخلة المعتقدات والتصورات لديه وتعديلها بشكل واضح ومتميز. وأكدت نتائج دراسة ماريك وزملائه (Marek, Eubanks, & Gallagher, 1990) أهمية فهم المعلم لدورة التعلم حتى يستطيع تنفيذها بإتقان؛ فالمعلم الذي يمتلك فهماً غير سليم لها، ينفذ طلبته نشاطات مخبرية ضعيفة الارتباط بمراحلها.

ولا بد هنا- أيضاً- من أخذ الملاحظات التي رصدتها الدراسة خلال التدريب وفي أثناء تطبيق المعلمين لتدريس وحدة الدراسة بالإستراتيجيات الثلاث بعين الاعتبار، حيث أظهرت أن أحد المعلمين

كان يغير في بعض مجريات الاستراتيجيات مما قد يكون سبباً لالغاء الفروق بين المجموعات. ومن جهة أخرى يرى ألدريج وزملاؤه(Aldridge *et al.*, 2000) أن بعض استجابات الطلبة على استبانة البيئة قد تكون بعيدة عما يجري حقيقة في الغرفة الصفية، وعما يمكن ملاحظته من خلال الملاحظة المباشرة؛ مما يشير إلى عدم دقة استجاباتهم في بعض المجالات. وتورد نوربي (Norby, 2002) نتائج استبانة قبلية عرضتها على الطلبة قبل تجريبها التدريس بإستراتيجية تعتمد على فروض النظرية البنائية، حين أجاب الطلبة عندما سئلوا عن أكثر الخبرات الإيجابية التي يمارسونها في أثناء تعلمهم العلوم، بأنها النشاطات المخبرية اليدوية ومعلم العلوم المتحمس، مما يشير إلى الاستجابات الإيجابية العالية التي يمكن أن يظهروها قبل بدء الدراسة بالاستراتيجية الجديدة. ولا ننسى طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلم التي يمكن أن تؤثر في إجابتهم عن فقرات الاستبانة؛ خوفا من سلطة المعلم وتأثيره فيهم، خاصة فيما يتعلق بقرارت خطيرة تتعلق بنجاحهم أو فشلهم. ويرى بروك وبروك(Brook & Brook, 1999) أن مثل هذه القرارات عالية الخطورة ذات أثر مباشر في فهم الطالب وقراراته.

ومن العوامل التي يمكن أن تقدم تفسيرا لذلك أيضاً تدريس معلم واحد لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث، حيث يرى الباحثان أودوم وكيلي (Odom & Kelly 1999) أن هنالك خطراً من تحيز المعلم إلى إحدى هذه الاستراتيجيات. ولعل عوامل مثل ما يمتلكه المعلم من معتقدات مسبقة حول عمليات التعليم والتعلم، أو ما تكون لديه من تصورات في أثناء تدريبه عليها، يزيد من أثر هذا الجانب (Mcrobbie & Tobin , 1997 Ritchie & Cook,1994). ولعل هذا يتفق أيضاً مع نتائج دراسة هانرهان (Hanrahan,1998) التي أظهرت أن تنفيذ نشاطات تعتمد على فرضيات البنائية قد يكون تأثيرها عكسياً، إذا لم يتم تنفيذها بطريقة توفر دعماً كافياً لاستقلالية الطالب.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، توصي الدراسة بالآتي:

١- تؤكد هذه الدراسة أهمية التركيز على المنحى البنائي في تدريس العلوم، وأهمية تضمين الخارطة المفاهيمية في ذلك، وتؤكد أيضاً أهمية استخدام المنحى التكاملي وتطويره.

٢- تؤكد الدراسة أهمية تطبيق الاستراتيجيات البنائية في التدريس بالشكل الصحيح، وتوصي بضرورة التدريب المكثف للمعلمين والطلبة كي يتقنوا استخدام الإستراتيجية التكاملية المقترحة المتضمنة دورات التعلم وبناء الخارطة المفاهيمية.

٣- توصي الدراسة أصحاب السلطة التربوية بأخذ نتائجها بعين الاعتبار عند إعداد المناهج والمواد التعليمية، وتؤكد أهمية تضمين المناهج بنشاطات

تتعلق ببناء الخرائط المفاهيمية وتضمينها في دورات التعلم، فضلاً عن أهمية المختبر والعمل المخبري الموجّه في هذا المجال.

٤- توصي الدراسة الباحثين بضرورة التوسع في مجال الاستراتيجيات التكاملية، وتطوير الطرق التوالفية التي تجمع بين أكثر من إستراتيجية واحدة، وتؤكد أن هذا المنحى يعد بنتائج إيجابية في مجال تطوير الأبحاث والدراسات التربوية. كما تؤكد أهمية اتساع مجال المتغيرات المدروسة، بحيث تشمل متغيرات أخرى، مثل: فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، والاتجاهات نحو العلم، والنظرة إلى المعرفة، والتفكير العلمي، والحاجة إلى استخدام أدوات نوعية لجمع البيانات؛ كالمقابلات والملاحظة المباشرة، الأمر الذي يساعد على تفسير كثير من الملاحظات التي تظهرها أدوات البحث الكمية خاصة في مجال دراسة البيئة التعلمية. كما توصي باستخدام استبانة البيئة التعلمية البنائية لأغراض متابعة تطبيق الدراسات البنائية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الخوالدة، سالم. *فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٣م.

الشيخ، عمر. *البيئة التعلمية: الصفية والمدرسية*. ورقة عمل لبرنامج تطوير البيئة التعلمية الذي نفذته وزارة التربية والتعليم بدعم من منظمة الأمم المتحدة اليونيسيف، عمان، ٢٠٠١م.

عليوة، رائد. *أثر استخدام الشبكات المفاهيمية في تدريس مادة الفيزياء في تنمية مهارات الإدراك الفوقي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي*. الزرقاء: رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، ٢٠٠٢م.

الكيلاني، فايزة. *أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي*. إربد: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠١م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Aldridge, J.M., Fraser, B.J. & Taylor, P.C. *Constructivist learning environments in a cross-national study in Taiwan and Australia.* International Journal of Science Education, 22, (2000), 37-55.

Blank, L.M. A Metacognitive learning cycle : *a better warranty for student understanding.* Science Education, 84, (2000), 486-505.

Brook, M.G. & Brook, J.G. *The courage to be constructivisit. Educational Leadership*, 57, (1999), 18-24.

Cavallo, A.M. & Laubach T.A. *Students' science perceptions and enrollment decisions in differing learning cycle classrooms.* Journal of Research in Science Teaching, 38, (2001), 1029-1062.

Cho, J.. *The Development of an alternative in-service programme for Korean science teachers with an emphasis on Science-Technology-Society.* Journal of Research in Science Teaching, 24, (2002), 1021-1035.

Lehman, J.D., Carter, C. & Kahle, J.B. *Concept Mapping, Vee Mapping and achievement: result of a field study with black high school students.* Journal of Research in Science Teaching, 22, (1985), 663-673.

Lombard, A.S., Konicek, R.D., & Schultz, K *Description and evaluation of an in service model for implementation of a learning cycle approach in the secondary science classroom*, Science Education. 69, (1985), 491-500.

Marek, E.A., Eubanks C., & Gallagher, . Journal of Research in Science Teaching, 27, (1990), 821-834.

Mcrobbie, C. & Tobin, K. *A Social constructivist perspective on learning environment.* International Journal of Science Education, 19, (1997), 193-208.

Merek, E.A. & Gerber,B.L). *Literacy through the learning cycle.* ERIC, ED 455088, 1999.

Nicoll, G., Francisco, J. & Nakhleh, M A *Three-tier system for assessing concept map link: a methodological study.* International Journal of Science Education, 23, (2001), 863-875.

Norby, R.F. *A Study of changes in attitude towards science in a technology based k-8 preservice preparation science classroom* .A Paper presented at the annual meeting of the National Association For Research In Science Teaching, New Orleans, LA., ERIC, ED 469075. 2002.

O'brien, T.. *A Toilet paper timeline of evolution: 5e Cycle on the concept of scale.* The American Biology Teacher, 62, (2000), 578-582.

Odom, A.L. & Kelly, V.P. *Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concepts to high school biology student.* Science Education, 85, (1999)., 615-635.

Okebukola, P.A. *Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: an examination of the potency of the concept-mapping technique.* Journal of Research in Science Teaching, 27, (1990), 493-504.

Okebukola, P.A. *Concept mapping with a cooperative learning flavor.* American Biology Teacher, 54, (1992), 218-221.

Onnie Day, M. Attitude, *achievement and Classroom Environment in a learner-centered introductory biology course.* PhD Dissertation,The University of Texas. DAI-A 61/11, AAC 9992868. 2001.

Dwyer, W.M. & Lopez, V.E..*Simulations in the learning cycle: a case study involving "exploring the nardoo".* Paper In National Educational Computing Conference Proceedings, Chicago: ERIC, ED 462 932, 2001.

Fisher, D.L. & Kim, H.-B. *Constructivist learning environments in science classes in Korea.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal: ERIC, ED 431 611,1999.

Gerber, B.L., Brovey, A.J. & Price, C. B.. *Site-based professional development : learning cycle and technology integration.* a research based report proceedings of the annual meeting of the Association for the Education of Teachers In Science (Costa Mesa, CA, January 18-21, 2001). ERIC, ED 472987, 2001.

Hand, H., Treagust, D.F., & Vance, K *Student perceptions of the social constructivist classroom.* Science Education, 81, (1997), 561-575.

Haney, J.J. & Mcarthur, J. *Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices.* Science Education, 86, (2002), 783-802.

Haney, J.J., Czerniak, C.M., & Lumpe, A.T. *Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students.* School Science & Mathematics, 103, (2003), 366-378.

Hanrahan, M. *The effect of learning environment factors on students motivation and learning.* International Journal of Science Education, 20, (1998), 737-753.

Jegede, J.O., Alaiyemola, F.F. & Okebukola, P.A *The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology.* Journal of Research in Science Teaching, 27, (1990)., 951-960.

Kinchin, I.M. *Concept mapping in biology.* Journal of Biological Education, 34, (2000), 61-68.

Lavoie, D.R. *Effect of emphasizing hypothetico-predictive reasoning within the science learning cycle on high school student's process skills and conceptual understandings in biology.* Journal of Research in Science Teaching, 36, (1999), 1127-1147.

Lawson, A.E. *Using the learning cycle to teach biology: concepts and reasoning patterns.* Journal of Biological Education, 32, (2001), 165-169.

Parker, V. & Gerber, B. *Effects of a science intervention program on middle-grade student achievement and attitudes*. School Science and Mathematics, 100, (2000), 236-242.

Ritchie, D., & Volkl, C. *Effectiveness of two generative learning strategies in the science classroom*. School Science and Mathematics, 100, (2000), 83-89.

Ritchie, M.S. & Cook, J. *Metaphor as a tool for constructivist science teaching*. International Journal of Science Education, 16, (1994), 293-303.

Roth, W-M. & Roychoudhury, A. *Using Vee and Concept maps in collaborative setting: elementary education majors construct meaning in physical science courses*. School Science and Mathematics, 93, (1993), 237-244.

Ruiz-Primo, M.A., Schutz, S.E., Minli, & Shavelson, *R.J. Comparison of the reliability and validity of scores from two concept-mapping techniques*. Journal of Research In Science Teaching, 38, (2001), 260-278.

Rye, J.A. Scoring Concept Maps: *An expert map-based scheme weighted for relationships*. School Science and Mathematics, 102, (2002), 33-44.

Songer, C.*Understanding cellular respiration: an analysis of conceptual change in college biology*. Journal of Research in Science Teaching, 31, (1994), 621-637.

Sungur, S., Tekkaya, C. & Geban, O.. *The Contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understanding of the human circulatory system*. School Science and Mathematics, 101, (2001), 91-101.

Tsai, C.. C *Relationships between student scientific epistemological beliefs and* perceptions *of*..... Educational Research, 42, (2000), 193-206.

Wheatley, G. H. *Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning*. Science Education, 75, (1991)., 9-21.

الملحق رقم (١). استبانة البيئة التعلمية البنائية

عزيزي الطالب :

تشتمل هذه الاستبانة على (٢٣) فقرة تتناول الصف الذي تدرس به مادة العلوم. اقرأ كل فقرة منها وفكر في مدى انطباقها على صفك ، ثم ضع دائرة حول رقم الإجابة المناسبة من الإجابات الثلاث التالية : لا أوافق ، متردد ، أوافق. وإذا غيرت إجابتك ، فاشطب الإجابة السابقة بوضع × عليها ، ثم ضع دائرة حول رقم الإجابة الجديد.

الرقم	الفقرة	لا أوافق	متردد	أوافق
١-	أتعلم في دروس العلوم موضوعات لا تتعلق بحياتي اليوميّة خارج المدرسة.	١	٢	٣
٢-	أجد حرجا في سؤال معلم العلوم لماذا أتعلم موضوعات معينة في العلوم.	١	٢	٣
٣-	أساعد المعلم على تنظيم الخطوات التي يتّبعها لتوضيح موضوعات دروس العلوم.	١	٢	٣
٤-	لا أناقش زملائي الطلبة في طرائق حلّ مسائل العلوم.	١	٢	٣
٥-	أخبر معلمي عن أسباب عدم فهمي للموضوعات التي أتعلمها في دروس العلوم.	١	٢	٣
٦-	لا أساعد المعلم على الحكم على مستوى فهمي للموضوعات في أثناء تعلمي درس العلوم.	١	٢	٣
٧-	تتاح لي الفرصة للتحدث مع زملائي الطلبة بالصف في موضوعات العلوم.	١	٢	٣
٨-	لا تساعدني دروس العلوم على فهمٍ أفضل للأشياء الموجودة في العالم خارج المدرسة.	١	٢	٣
٩-	لا أناقش معلمي في طريقة شرحه لموضوعات دروس العلوم.	١	٢	٣

الرقم	الفقرة	لا أوافق	متردد	أوافق
١٠-	أشترك مع معلمي في اختيار النشاطات والتجارب المخبرية التي أحبّها وأستطيع فهمها.	١	٢	٣
١١-	لا يطلب منّي زملائي الطلبة توضيح موضوعات العلوم ومسائله.	١	٢	٣
١٢-	أتعلم في دروس العلوم كيف أستخدم العلم في مجالات حياتي جميعها.	١	٢	٣
١٣-	أعبِّر عن وجهة نظري لمعلمي في كل شيء في أثناء تعلمي العلوم بالصف.	١	٢	٣
١٤-	لا أساعد المعلم على تحديد الوقت اللازم لي لتنفيذ نشاطات العلوم وتجاربها.	١	٢	٣
١٥-	أوضّح أفكاري لزملائي الطلبة عن نشاطات دروس العلوم وموضوعاتها.	١	٢	٣
١٦-	ما أتعلمه في دروس العلوم ليس له علاقة بحياتي اليومية خارج المدرسة.	١	٢	٣
١٧-	أعبر لمعلمي عن أهمية احترامه لي، وأظهر تقديري لمعاملته لي على نحو لائق.	١	٢	٣
١٨-	لا أشترك مع معلمي في اختيار النشاطات التعلميّة التي يمكن تنفيذها داخل المدرسة أو خارجها.	١	٢	٣
١٩-	أطلب من زملائي الطلبة في الصفّ توضيح أفكارهم حول نشاطات دروس العلوم وموضوعاتها.	١	٢	٣
٢٠-	أتعلم في دروس العلوم أشياء مثيرة عن العالم الذي يحيط بي.	١	٢	٣

الرقم	الفقرة	لا أوافق	متردد	أوافق
٢١-	لا أسأل معلمي عن النشاطات التعليميّة التي لا أفهمها.	١	٢	٣
٢٢-	أساعد المعلم على تقويمي للكشف عن مستوى فهمي لدرس العلوم.	١	٢	٣
٢٣-	لا يوضّح لي زملائي الطلبة أفكارهم في موضوعات دروس العلوم.	١	٢	٣

استبانة إدراكات البيئة التعلمية البنائية - المقاييس الفرعية

	عدد الفقرات						
الملاءمة الشخصية	٥	١ س	٨ س	١٢ ج	١٦ س	٢٠ ج	
الصوت الناقد	٦	٢ س	٥ ج	٩ س	١٣ ج	١٧ ج	٢١ س
الضبط المشترك	٦	٣ ج	٦ س	١٠ ج	١٤ س	١٨ س	٢٢ ج
تفاوض الطلبة	٦	٤ س	٧ ج	١١ س	١٥ ج	١٩ ج	٢٣ س

الجمل الإيجابية : رمزها ج وتصحح : موافق ٣
متردد ٢
غير موافق ١

الجمل السلبية : رمزها س وتصحح : موافق ١
متردد ٢
غير موافق ٣

The Effect of Integration of Two Constructivistic Strategies: Learning Cycle and Concept Map on Students' Perceptions of Classroom Learning Environment

Sharif S.A. Al-Yateem
Ministry of Education
Kingdom of Bahrain

(Received 29/2/1428H; accepted for publication 28/11/1428H.)

Keywords: Integration, constructivistic teaching strategies, Costructivistic Learning Environment, concept map, learning cycle

Abstract. This study aimed at investigating the effect of integrating two constructivistic strategies: learning cycle and concept map on 7th grade students' perceptions of classroom learning environment, by comparing three strategies: the integration group that combines the two strategies, and the other two groups, where each one represents one single strategy. Specifically, the study tried to answer the questions: does the effect of the integration strategy differ from the effect of each one alone on the students' perceptions of the classroom learning environment?

To answer this question, a sample of (250) 7th grade students was chosen from two schools; the first was a female school and the second was a male school. Each one contained three groups, each group learned using one of the three strategies that the study investigates, these were distributed randomly by simple random distribution.

To achieve the purpose of this study, one instrument was developed; The Costructivistic Learning Environment Survey (CLES), composed of 23 items distributed at four subscales (Personal Relevance, Student Negotiation, Shared Control, & Critical Voice), and used to detect the perceptions of the students to the classroom learning environment. Its content validity was established by a panel of specialist judges, with an alpha Cronbach's coefficient (0.87). Also a program for teaching the three strategies was prepared, it contained lessons plans for the three chapters of the unit chosen with the title: the physical properties of the material, in addition to the concept maps, and students' worksheets. The program was distributed to a panel of specialist to establish its content validity.

After applying the program to the three experimental groups in the two schools, the data was collected by the instrument, processed by SPSS. The results of the study have shown that there were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the three strategies groups with regard to the perceptions of the students to the classroom learning environment. Also a statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the three strategies groups were found at one of the subscales, (Personal Relevance), with the superiority of the integration group and the learning cycle group.

The study recommends the effective utilization of the concept mapping, the learning cycle and the suggested integration strategy by teachers, good training of teachers on procedures, and providing the necessary resources. The study also recommends further studies on the effect of the proposed strategy in other subjects and for other levels, and to extend and diverse the integration procedure used, and use other variables, such as understanding of science concepts, attitudes toward science, thinking skills, and the epistemological views

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٧٧٥-٨١٥، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر القدرة البدنية في استحقاق الزكاة

علي بن إبراهيم القصير

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١١/ ٦/١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ٢٨/١١/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. تكلم الفقهاء – رحمهم الله– عن أثر القدرة البدنية في أبواب متعددة من أبواب الفقه ، وخصوصاً فيما تعلق بالزكاة ومسائله المتفرقة ، وقد قسمت البحث إلى فصلين :

الفصل الأول : إعطاء القوي في بدنه القادر على الكسب من صنف الفقراء والمساكين ، وفيه مبحثان.

الفصل الثاني : حكم إعطاء القوي في بدنه القادر على الكسب من غير صنف الفقراء والمساكين ، وفيه ثلاثة مباحث.

بالإضافة إلى مبحث : إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الحج .

ومبحث : حكم دفع الزكاة للقوي القادر على الكسب في العصر الحاضر .

مبيناً حكم كل مسألة ، مستدلاً له بأدلة من الكتاب والسنة والمعقول ، مع مناقشة الأدلة وإيضاح الرأي الراجح .

المقدمــــة

الحمد لله ربِّ العالَمين كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وكما يحبُّ ربُّنا ويرضى، والصلاة والسلام على نبيِّنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فيعدّ الكسب والقدرة عليه من نعم الله سبحانه وتعالى على خلقه، حيث أمدّهم بالقدرة العقلية والبدنية التي بهما يستطيع الإنسان الإعانة على التكسب، وبهما يستغني عن سؤال الناس، وبهما يستطيع أن يؤدِّي كثيرًا من عباداته على الوجه المشروع، ولأجل ذلك ندبهم الله للسعي في الأرض وطلب الرزق.

قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا

﴿فَٱمۡشُواْ فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُواْ مِن رِّزۡقِهِۦۖ وَإِلَيۡهِ ٱلنُّشُورُ﴾[1].

والإسلام شرع للمسلم أن يحفظ كرامته وعزّته ويرفع نفسه عن المسكنة وذلّ السؤال، حيث وجّه الرسول صلى الله عليه وسلم الأمة إلى العمل والحصول على الكسب الحلال. ومن هذه التوجيهات قوله ﷺ: «ما أكل أحدٌ طعامًا قطّ خيرًا من أن يأكل من عمل يده، وإنّ نبيَّ الله داود؛ كان يأكل من عمل يده»[2].

لذا رغبت في الكتابة في موضوع «أثر القدرة البدنية في استحقاق الزكاة»، وتتّضح أهمية الموضوع من الأسباب التالية:

١- بيان حكم الزكاة في حقّ الأقوياء في أبدانهم القادرين على الكسب الذين يسألون الزكاة، وعلى هذا ترد الأسئلة من بعض الناس للعلماء وطلاب العلم يستفسرون فيها عن حكم إعطاء الزكاة للقوي القادر في بدنه.

٢- أنه يوجد من الأقوياء من يسأل الزكاة لأجل مواصلة العلم أو الزواج أو لأنّ دخل الوظيفة لا يكفيه، مما يحتاج فيه إلى مزيد دخل لتغطية حوائجه الأصلية.

٣- إشعار الشباب والطلاب المتخرّجين وحاملي الشهادات المتقدّمة فيما يترتب على القوة، وأنّ أمر الاكتساب ليس معلقًا على مؤسسات الدولة لانتظار التعيين فيها، وأن بإمكان الشباب أن يكتسبوا الكسب اللائق بهم من غير تعيين في إحدى تلك المؤسسات، حتى يحفظ الشاب كرامته ويترفع عن ذلّ السؤال.

الدراسات السابقة

لم أجد من أفرد هذه الدراسة ببحث مستقلّ، إلاّ أنها جاءت عرضًا في بعض المؤلفات المعاصرة، ومنها:

١- «فقه الزكاة» للدكتور يوسف القرضاوي[3].

٢- «مصارف الزكاة وتمليكها في ضوء الكتاب والسنّة» تأليف: الدكتور خالد بن عبدالرزاق العاني[4].

وهذان الكتابان قد استفدت منهما، جزى الله مؤلفيهما خيرًا، إلاّ أنّ بحثي تميَّز عمّا جاء في الكتابين المذكورين بما يأتي:

١- أنني جعلتُ مسألة القدرة على الاكتساب أصلاً، حيث ذكرتُ زيادة في أدلة القائلين بجواز الإعطاء أو المانعين ثم ناقشتها، مما ليس بموجود في الكتابين المذكورين؛ لأنّ المسألة جاءت

---

(١) سورة الملك: آية ١٥.

(٢) أخرجه البخاري في «صحيحة» في كتاب البيوع، باب كسب الرجل وعمله بيده (٢/٨٠) ح (٢٠٧٢)، وأحمد في «المسند» (٢٨/٤١٨) ح (١٧١٩٠).

(٣) نشر مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة ١٤٠٥هـ — ١٩٨٥م.

(٤) نشر دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى ١٩٩٩م.

عرضًا عندهما.

٢- كذلك تميَّز البحث بالمسائل المندرجة تحت هذا الأصل بزيادة إيضاح أدلة وأقوال لم توجد عند صاحبي الكتابين.

٣- زيادة مبحث في حكم دفع الزكاة للقويّ القادر على التكسب في العصر الحاضر.

ويتكون البحث من تمهيد وفصلين وتحتهما مباحث:

التمهيد: يشتمل على تعريف الأثر والقدرة، وحكم مسألة الناس.

أولاً: تعريف الأثر والقدرة لغة واصطلاحاً.

ثانياً: حكم مسألة الناس.

الفصل الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب من صنف الفقراء والمساكين.

وفيه مبحثان:

المبحث الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة ابتداءً.

المطلب الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الاشتغال بالعلم.

المطلب الثالث: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل التفرُّغ للعبادة.

المطلب الرابع: إعطاء القويّ القادر على الكسب من الزكاة لأجل الزواج.

المبحث الثاني: الموظفون والعاملون في وظائف عامة ومرتباتهم لا تفي بحاجاتهم الأصلية.

الفصل الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من غير صنف الفقراء والمساكين.

وفيه ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: إعطاؤها للمكاتب والغارم وابن السبيل، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: إعطاؤها للمكاتب القادر على الكسب.

المطلب الثاني: إعطاؤها للغارم القادر على الكسب.

المطلب الثالث: إعطاؤها لابن السبيل القادر على الكسب.

المبحث الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الحجّ.

المبحث الثالث: حكم دفع الزكاة للقوي القادر على الكسب في العصر الحاضر.

الخاتمة: عرض النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث مع التوصيات.

المنهج الذي سرت عليه في كتابه البحث

اتبعت في البحث المنهج الاستقرائي الاستنتاجي بتتبع ما كُتب حول الموضوع وعرض خلاف العلماء وأدلتهم ومناقشتها وترجيح ما يتوصل إليه.

والمنهج يتلخص في النقاط التالية

١- أعرض الخلاف إجمالًا، ثم أنسب

الأقوال إلى أصحابها من مصادرها الأصلية.

٢- ذكرت أدلة كل فريق، ووجوه الاستدلال بها، ثم ناقشتها، ثم بيَّنت الترجيح وسببه.

٣- إذا لم أجد للفقهاء مناقشة أو اعتراضًا على الأدلة أفترض مناقشات للقول حسبما يتضح من سياق كلام الفقهاء.

٤- أعزو الآيات إلى سورها.

٥- أخرج الأحاديث مع بيان درجة ما ليس في الصحيحين أو أحدهما، وأذكر كلام أهل الاختصاص، وكذلك أخرج الآثار عن الصحابة - رضي الله عنهم-.

٦- عرّفت بالألفاظ الغريبة التي تحتاج إلى بيان.

٧- أثبتّ للبحث في نهايته فهرسًا للمراجع.

التمهيد: تعريف الأثر والقدرة وحكم مسألة الناس

أولاً: تعريف الأثر والقدرة لغةً واصطلاحًا

تعريف الأثر لغةً

الأثر في اللغة له عدة معان منها:

١- بقية الشئ.

٢- الخبر.

٣- العلامة.

٤- النتيجة [٥]، وهذا هو أقرب المعاني اللغوية للمعنى الاصطلاحي.

(٥) ينظر: «القاموس المحيط» مادة (أ ث ر) ص٤٣٥، . «لسان العرب» ٤/٥ .

تعريف الأثر اصطلاحًا

لا يخرج المعنى الاصطلاحي للأثر عن المعاني اللغوية السابقة. والمقصود به هنا هو المعنى الرابع، فالأثر: بمعنى ما يترتب عليه الشيء، ومن ذلك قول الفقهاء: أثر العقد، وأثر الفسخ، وأثر النكاح، وأثر اللعان، ونحو ذلك. [٦]

تعريف القدرة لغةً

القدر: له معان عدّة، منها ما ذكره الفيروزآبادي:

قَدَرَ الرِّزق: قسمه، والقَدْرُ: الغنى واليسار والقوة، كالقُدْرَة والمَقْدُرَة، مثلثة الدال[٧].

تعريف القدرة اصطلاحًا[٨]

عرفها المناوي بقوله: أدنى قوة يتمكن منها

(٦) ينظر: التعريفات للجرجاني ص٣٠، والتوقيف على مهمات التعاريف ص٣٨.

(٧) «القاموس المحيط» مادة (ق د ر) ص٥٩١.

(٨) القدرة المقصود بها في هذا البحث ما تناوله الفقهاء؛ لأنّ القدرة عرفها علماء العقيدة بتعريف يناسب المقصود من عرضهم للقدرة الإلهية وقدرة الإنسان، حيث قال شيخ الإسلام ابن تيمية: لفظ القدرة يتناول نوعين: أحدهما: القدرة الشرعية المصححة للفعل، التي هي مناط الأمر والنهي.
الثاني: القدرة القدرية الموجبة للفعل، والتي هي مقارنة للمقدور لا تتأخر عنه. ينظر: «مجموع فتاوى شيخ الإسلام» ١٢٩/٨.

المأمور أداء ما لزمه بدنيًّا أو ماليًّا، وهذا النوع شرط لكل حكم[٩].

وعرَّفها الجرجاني بقوله: «عبارة عن أدنى قوة يتمكن بها المأمور من أداء ما لزمه بدنيًّا كان أو ماليًّا، وهذا النوع من القدرة شرط في حكم كل أمر احترازًا عن تكليف ما ليس في الوسع»[١٠].

ثانيًا: حكم مسألة الناس

حثت الشريعة الإسلامية المسلم على أن يصون نفسه عن ذل السؤال، ومن ثم فقد جاءت الأدلة على ذم المسألة من غير حاجة لأجل التكثر من المال، والأدلة الدالة على ذم المسألة كثيرة منها ما يأتي:

١- الدليل من القرآن

قال تعالى: ﴿ لِلْفُقَرَآءِ ٱلَّذِينَ أُحْصِرُواْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِى ٱلْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ ٱلْجَاهِلُ أَغْنِيَآءَ مِنَ ٱلتَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُم بِسِيمَـٰهُمْ لَا يَسْـَٔلُونَ ٱلنَّاسَ إِلْحَافًا ۗ وَمَا تُنفِقُواْ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٌ ﴾[١١].

وجه الدلالة في الآية

ما قاله القرطبي: «الإلحاح في المسألة والإلحاف فيها مع الغنى حرام لا يحل»[١٢].

٢- الأدلة من السنّة

عن حمزة بن عبدالله بن عمر - رضي الله عنهما-. عن أبيه: أنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم قال: «لا تزال المسألة بأحدكم حتى يلقى الله وليس في وجهه مزعة لحم»[١٣].

عن عبدالله بن مسعود - رضي الله عنه- قال: قال رسول الله ﷺ: «من سأل وله ما يُغنيه جاءت خموشًا أو كدوحًا في وجهه يوم القيامة»[١٤].

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من سأل الناس أموالهم تكثّرًا فإنما يسأل جمرًا، فليستقلّ أو ليستكثر»[١٥].

---

(٩) ينظر: «التوقيف على مهمات التعاريف» ص٥٧٥.

(١٠) «التعريفات» ص/١٧٣.

(١١) سورة البقرة: الآية ٢٧٣.

(١٢) «أحكام القرآن» ٣/٢٢٤.

(١٣) رواه البخاري في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب من سأل الناس تكثرًا ١/٤٥٧ ح (١٤٧٤).

(١٤) رواه أبو داود في «سننه» كتاب الزكاة، باب من يعطى من الصدقة والغنى ٢/٢٧٧ ح (١٦٢٦)، والترمذي في «سننه» كتاب الزكاة، باب ما جاء من تحل له الزكاة ٣/٣١، ٣٢ ح (٦٥٠)، وابن ماجه في «سننه» كتاب الزكاة، باب من سأل عن ظهر غنى ١/٥٨٩ ح (١٨٤٠)، والنسائي في «سننه» كتاب الزكاة، باب حد الغنى ٥/ح (٢٥٩٢).
قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ١/٤٥١.

(١٥) أخرجه مسلم في «صحيحة» كتاب الزكاة، باب كراهة المسألة للناس ٢/٧٢٠ ح (١٠٤١)، وأحمد في «المسند» ١٢/٨٠- ٨١ ح (٧١٦٣).

الفصل الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب من صنف الفقراء والمساكين وفيه مبحثان

المبحث الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب، وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول: حكم إعطاء القوي القادر على الكسب ابتداءً

اتفق الفقهاء على أنّ من جاء يسأل الزكاة وهو قويّ مكتسب أنه يعطى من الزكاة بعد أن يخبره بأنه لا حظّ فيها لغني ولا لقوي مكتسب(١٦).

كما اتفق الفقهاء في بعض الصور - كما سيأتي - على إعطاء المتفرِّغ للعلم الشرعي، وإعطاء المتزوِّج المحتاج من الزكاة مطلقاً(١٧)

وإنما اختلفوا فيما إذا كان الفقير أو المسكين(١٨)

---

(١٦) ينظر: «المبسوط» ١٤/٣، «التلقين» ١/١٧١- ١٧٢، «المجموع» ١٩٥/٦، و«المغني» ٣١٠/٩.

(١٧) ينظر: «بدائع الصنائع٢/٤٧٨، «الذخيرة»١٤٣/٣، «نهاية المحتاج» ١٥٣/٦، «حاشية ابن قائد النجدي على المنتهى» ٥١٥/١.

(١٨) **تعريف الفقير والمسكين**: اختلف الفقهاء وأهل اللغة في تعريف كلٍّ منهما، حتى قال الزبيدي: «وقد اختلف أئمة اللغة في حدّ الفقير وحدّ المسكين اختلافًا كثيرًا». ينظر: «إتحاف السادة المتقين» ٢٢٦/٤.

وقال اليفرني التلمساني: «واختلف الذين قالوا: إنّ أحدهما غير الآخر، فروي في كل ذلك عن المفسرين والفقهاء أقوال لا يقوم على شيء منها دليل من كلام= العرب، وإنما تؤخذ منهم اتباعًا». ينظر: «الاقتضاب» ٣٠٣/١.

وتعددت الأقوال فيها، وأشهرها ثلاثة أقوال:

القول الأول: إنّ الفقير من له شيء دون النصاب، والمسكين من له شيء وهو أسوأ حالًا من الفقير. وهذا القول هو الأصح عند الحنفية وهو قول المالكية.

ينظر: «مختصر القدوري» ص٢٠١، «بدائع الصنائع» ٤٦٦/٢، «حاشية ابن عابدين» ٣٣٤/٣، «التعليق على الموطأ» ٢٨٥/١- ٢٨٦، «الاقتضاب» ٣٠٢/١، «الجامع لأحكام القرآن» للقرطبي ١٠٧/٨- ١٠٨.

القول الثاني: إنّ الفقير والمسكين سواء لا فرق بينهما في المعنى وإن افترقا في الاسم.

ينظر: «التعليق على الموطأ» ٢٨٥/١- ٢٨٦، و«الاقتضاب» ٣٠٢/١، و«الجامع لأحكام القرآن» للقرطبي ١٠٧/٨- ١٠٨.

القول الثالث: إنّ الفقير: الذي لا مال له ولا كسب أصلاً، أو له مال أو كسب إلّا أنه قليل لا يقع موقعًا من كفايته، وحددوا ما يملكه الفقير بأقل من نصف الكفاية. والمسكين: الذي له مال أو كسب يقع موقعًا من كفايته ولا يكفيه، وحددوا ما يملكه بأكثر من نصف الكفاية. وهو المعتمد عند الشافعية والحنابلة.

ينظر: «الزاهر في غريب ألفاظ الإمام الشافعي» ص٣٩٥، «المجموع شرح المهذب» ١٩٠/٦، و«النجم الوهاج» ٤٣٩/٦، «المستوعب» ٣٤٨/٣، و«الإنصاف مع الشرح الكبير» ٢٠٥/٧- ٢٠٧، و«كشاف القناع» ٣٧١/٢.

والذي يظهر رجحان هذا القول لأن الله سبحانه وتعالى بدأ به، والله أعلم. ينظر: الإفصاح ٢٢٤/١.

قويًا في بدنه قادرًا على التكسب هل يعطى من الزكاة ابتداءً – أي بدون سؤال – أو لا؟ على قولين:

القول الأول

إنه يعطى من الزكاة. وقال بهذا القول الحنفية[١٩]، وأكثر المالكية[٢٠].

إلاّ أنّ الحنفية قالوا: لا يجوز دفع الزكاة إلى من يملك نصابًا، ويجوز دفعها إلى من يملك أقل من ذلك وإن كان صحيحًا مكتسبًا[٢١].

أما المالكية فقد قالوا: إنّ القادر على الكسب لو تركه اختيارًا فإنه يجوز إعطاؤه من الزكاة[٢٢].

إلّا أنّ القاضي عبدالوهاب المالكي قال: «ومن كان قويًا على الاكتساب جلدًا يقدر على أن يكسب ما يقوته و يقوت عياله لم أعرف لمالك: فيه نصًا هل يجوز له أخذ الزكاة»[٢٣].

أدلتهم

استدلوا بالقرآن والسنة والمعقول:

(١٩) ينظر: «المبسوط» ٣/١٤، «بدائع الصنائع» ٢/٤٧٨، «الاختيار لتعليل المختار» ١/١٢٢، «فتح القدير» ٢/٢٧٨.

(٢٠) ينظر: «عقد الجواهر الثمينة» ١/٢٤٣، «الذخيرة» ٣/١٤٣، «مواهب الجليل» ٣/٢٢٥.

(٢١) ينظر: «مختصر القدوري» ص٢٠٢.

(٢٢) ينظر: «شرح الدردير مع حاشية الدسوقي» ١/٤٩٤.

(٢٣) ينظر: «عيون المجالس» ٢/٥٨٣.

أولاً: أدلتهم من القرآن

١- قال الله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلصَّدَقَـٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَـٰكِينِ﴾[٢٤].

٢- قال تعالى: ﴿وَفِىٓ أَمْوَٰلِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّآئِلِ وَٱلْمَحْرُومِ﴾[٢٥].

٣- قال تعالى: ﴿لِلْفُقَرَآءِ ٱلَّذِينَ أُحْصِرُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِى ٱلْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ ٱلْجَاهِلُ أَغْنِيَآءَ مِنَ ٱلتَّعَفُّفِ﴾[٢٦].

وجه الدلالة في هذه الآيات

هذه الآيات وردت عامة في الفقراء من قدر منهم على الكسب ومن لم يقدر، فتخصيصها بغير المكتسب يحتاج إلى دليل يخرج الآية من عمومها في الفقراء[٢٧].

ثانيًا: أدلتهم من السنّة

١- حديث عروة بن الزبير عن عبيد الله بن عدي بن الخيار أنّ رجلين من العرب حدّثاه أنهما أتيا النبيَّ صلى الله عليه وسلم فسألاه عن الصدقة فصعَّد فيهما البصر وصوَّبه فرآهما جلدين فقال: «إن شئتما أعطيتكما ولا حظّ فيها لغني ولا لقوي مكتسب»[٢٨].

(٢٤) سورة التوبة: آية ٦٠.

(٢٥) سورة الذاريات: آية ١٩.

(٢٦) سورة البقرة: آية ٢٧٣.

(٢٧) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ٣/١٦٨.

(٢٨) أخرجه أحمد في «المسند» ٢٩/٤٨٦-٤٨٧ ح (١٧٩٧٢، ١٧٩٧٣)، ٣٨/١٦٢ ح(٢٣٠٦٣).

وجه الدلالة في الحديث

أنه صلى الله عليه وسلم قال لهما: «**إن شئتما أعطيتكما**» ولو كان محرمًا لما عطاهما مع ما ظهر له من جلدهما وقوّتهما، وأخبر مع ذلك أنه لا حظ فيها لغني ولا لقوي مكتسب، فدلّ على أنه أراد بذلك كراهة المسألة ومحبة النزاهة لمن كان معه ما يغنيه أو قدر على الكسب فيستغني به عنها[٢٩].

٢- قوله صلى الله عليه وسلم في حديث معاذ: «... فإن هم أطاعوا لك بذلك فأخبرهم أنّ الله قد فرض عليهم صدقةً تؤخذ من أغنيائهم فتردّ على فقرائهم»[٣٠].

وجه الدلالة في الحديث

أنه ميَّز الأغنياء بأخذ الصدقة منهم، وميَّز الفقراء بدفع الصدقة إليهم، فوجب أن يكون من تؤخذ منه الصدقة غنيًّا وإن كان غير مكتسب، ومن تدفع إليه فقيرًا وإن كان مكتسبًا[٣١].

٣- عن أبي سعيد الخدري –رضي الله عنه- عن النبيِّ صلى الله عليه وسلم أنه قال: «ومن سألنا شيئًا فوجدناه أعطيناه إياه»[٣٢].

٤- عن سلمان الفارسي –رضي الله عنه- أنه حمل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم صدقةً فقال صلى الله عليه وسلم لأصحابه: «كلوا»، ولم يأكل[٣٣].

٥- عن قبيصة رضي الله عنه أنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم قال: «**إنّ المسألة لا تحلّ إلاّ** لأحد ثلاثة: رجل تحمل حمالة فحلت له المسألة حتى يصيبها ثم يمسك، ورجل أصابته جائحة اجتاحت ماله فحلت له المسألة حتى يصيب قوامًا من عيش» أو قال: «سدادًا من عيش»، «ورجل

وعبدالرزاق في «المصنف» في كتاب الزكاة، باب كم الكنز ولمن الزكاة ٤/١٠٩- ١١٠ رقم (٧١٥٤)، وأبو داود في «سننه» كتاب الزكاة، باب من يعطى من الصدقة وحد الغنى ٢/٢٨٥ ح (١٦٣٣)، والنسائي في «سننه» كتاب الزكاة، باب مسألة القوي المكتسب ٥/٩٩-١٠٠ ح (٢٥٩٨)، والدارقطني في «سننه» كتاب الزكاة، باب لا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي٣/٢٣ ح (١٩٩٤). قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ١/٤٥٤.

(٢٩) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ٣/١٦٩.

(٣٠) رواه البخاري في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب أخذ الصدقة من الأغنياء وترد في الفقراء حيث كانوا ١/٤٦٣- ٤٦٤ ح (١٤٩٦).

(٣١) ينظر: «الحاوي» ٨/٤٩١.

(٣٢) أخرجه الطيالسي في «مسنده» ٢/٦٦٤-٦٦٥ ح (١٤٢٤)، وأحمد في «المسند» ١٧/١٤ ح (١٠٩٨٩)، و١٧/٤٨٨ ح (١١٤٠١)، وابن حبان في «صحيحه» باب ذكر البيان بأنّ من استغنى بالله جل وعلا عن خلقه أغناه الله منهم بفضله ٨/١٩٢ ح (٣٣٩٩). قال محققو «مسند أحمد»: الحديث إسناده صحيح.

(٣٣) رواه أحمد في «المسند» ٣٩/١٢٧ ح (٢٣٧٢٢)، والحاكم في «المستدرك» ٢/٦. قال محققو «المسند»: إسناده حسن.

أصابته فاقة حتى يقوم ثلاثة من ذوي الحجا من قومه: لقد أصابت فلانًا فاقة فحلت له المسألة»[٣٤].

٦- عن الحسين بن علي –رضي الله عنهما- قال: «للسائل حقّ ولو جاء على فرس»[٣٥].

وجه الدلالة في هذه الأحاديث والأثر

دلت هذه الأحاديث والأثر على أنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم أجاز إعطاء السائل كما هو في حديث أبي سعيد وقبيصة وأثر الحسين بن علي –رضي الله عنهم- من غير أن يشترط في السائل عدم القدرة على التكسب، فهو عام للقادر وغير القادر.

أما وجه الدلالة من حديث سلمان –رضي الله عنه- فإنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم أمر أصحابه بالأكل وفيهم القوي وغير القوي[٣٦].

ثالثًا: الأدلة العقلية

١- كانت الصدقات والزكوات تحمل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فيعطيها فقراء الصحابة من المهاجرين والأنصار وأهل الصفة، وكانوا أقوياء مكتسبين ولم يكن يخصّ بها الزمني دون الأصحاء.

٢- أنّ هذا عليه أمرُ الناس من لدن النبيّ صلى الله عليه وسلم إلى يومنا يخرجون صدقاتهم إلى الفقراء الأقوياء والضعفاء منهم، لا يعتبرون منها ذوي العاهات والزمانة دون الأقوياء والأصحاء.

٣- أنه لو كان الصدقة محرّمة غير جائزةٍ للأقوياء المكتسبين ـ الفروض منها أو النوافل ـ لكان من النبي صلى الله عليه وسلم توقيف للكافة لعموم الحاجة إليه، فدل ذلك على جواز إعطائها الأقوياء المكتسبين من الفقراء كجواز إعطائها الزمني والعاجزين عن الاكتساب[٣٧].

مناقشة الأدلة النصية لأصحاب هذا القول

أولاً: نوقش وجه الدلالة من الآيات:

إنّ الفقر ليس العدم وإنما هو الحاجة، والمكتسب غير محتاج.

ثانياً: مناقشة وجه الدلالة من السنة والآثار

١- أما حديث عبدالله بن عدي بن الخيار فيقال: إننا نسلم لكم ذلك في حال من جاء يطلب الزكاة فإنه يعطى ولو كان قويًا مستطيعًا للكسب، ولكن لا نسلم لكم جواز إعطاء المستطيع للكسب ابتداءً. وهذا سيأتي بيانه في أدلة القائلين بالمنع.

٢- الجواب عن حديث: «فإن هم أطاعوك فأخبرهم أنّ الله افترض عليهم صدقةً تؤخذ من

(٣٤) رواه مسلم في «صحيحه» في كتاب الزكاة، باب من تحل له المسألة ٧٢٢/٢ ح (١٠٤٤)، وأبو داود في «سننه» في كتاب الزكاة، باب ما تجوز فيه المسألة ٢٩٠/٢ ح (١٦٤٠).

(٣٥) أخرجه أحمد في «المسند» ٢٥٤/٣ ح (١٧٣٠)، وأبو داود في «سننه» في كتاب الزكاة، باب من السائل ٣٠٦/٢ ح (١٦٦٥). قال الألباني: ضعيف. ينظر: «ضعيف سنن أبي داود» ص١٣٠.

(٣٦) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ١٦٩/٣.

(٣٧) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ١٦٩/٣.

أغنيائهم وتردّ على فقرائهم»: أنه قد يكون في الناس من لا تؤخذ منه ولا تدفع إليه فهو مالك مالًا لا يزكى، فكذلك المكتسب فجاز أن يكون منهم من تؤخذ منه فتدفع إليه وهو مالك ما يزكى إذا كان غير مكتسب.

٣- أمّا الجواب عن قوله صلى الله عليه وسلم: «ومن سألنا شيئًا فوجدناه أعطيناه إياه» أنّ المعنى: من أظهر لنا الفقر قبلنا منه؛ لأنّ الأصل في الناس الفقر.

٤- أما حديث سلمان –رضي الله عنه– فيجاب عنه: أنّ سلمان كان مملوكًا فأعطى صدقته للنبي صلى الله عليه وسلم فلم يأكل منها النبيُّ صلى الله عليه وسلم؛ لأنها صدقة وأمر أصحابه أن يأكلوا منها لأنها أصبحت هدية من سلمان –رضي الله عنه– والهدية يجوز إعطاؤها للغني والفقير والقادر المكتسب وغير القادر.

٥- أما حديث قبيصة –رضي الله عنه– فيجاب عنه: بأنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم بيّن متى تحلّ المسألة، فدل بمفهومه أنه من لم يكن من أحد الثلاثة فلا تحل له المسألة، وهذا المفهوم ليس قيدًا؛ فإنّ المسألة تحل لغير هؤلاء الثلاثة ممن كان محتاجًا بوصف الفقر والمسكنة أو غيرهما، فتبين أنّ المكتسب يستطيع أن يخرج من هذا الوصف بقدرته على الاكتساب.

٦- وأما أثر الحسين بن علي رضي الله عنهما: «للسائل حقّ ولو جاء على فرس» فهو دليل لمن قال بالمنع؛ لأنّ أبا حنيفة يمنعه إذا كان ثمن فرسه نصابًا، ومن قال بالمنع يعطيه إذا كان محتاجًا. كما يجاب عنه بأنّ الحديث ضعيف لجهالة يعلى بن أبي يعلى[٣٨].

٧- أنه قد يكون في الناس من لا تؤخذ منه ولا تدفع إليه، فهو مالك مالاً مقدار كفايته، فكذلك المكتسب فإنه يستطيع أن يملك مالًا لقدرته على الكسب؛ فلا يستحقّ الزكاة.

مناقشة الأدلة العقلية لأصحاب هذا القول

١- بالنسبة للدليل الأول والثاني: بأنّ الرسول صلى الله عليه وسلم كان يعطي الصدقة للأغنياء والفقراء فإنما كان يعطي الأغنياء من صدقة التطوّع فتعدّ في حقّهم هدية، أما الفقراء فإنه كان يعطيهم من صدقة الفرض، فتكون في حقهم زكاةً.

٢- أما أهل الصفة فلا حجة فيه؛ لأنهم أضياف الإسلام كما أشار إليه القرطبي بقوله: «ولا حجة لهم في أهل الصفة، فإنهم كانوا فقراء يقعدون في المسجد ما يحرثون ولا يتجرون، ليس لهم كسب ولا مال، إنما هم أضياف الإسلام عند ضيق البلدان»[٣٩].

٣- أما بالنسبة للدليل الثالث: يمكن أن يجاب عنه بأنه صدر بيان من الرسول صلى الله عليه

---

(٣٨) عن هذه الاعتراضات ينظر: «الحاوي» ٨/٤٩١-٤٩٢.

(٣٩) ينظر: «أحكام القرآن» ٨/٦٩.

وسلم بمنع إعطاء القوي المكتسب من الزكاة بقوله ﷺ: «لا حظَّ فيها لغني ولا لقوي مكتسب»[٤٠].

القول الثاني

إنه لا يجوز إعطاء القوي المكتسب من الزكاة.

وهو قول الشافعية[٤١]، والحنابلة[٤٢]، وقول عند المالكية[٤٣] اختاره القرافي[٤٤].

إلا أنّ الشافعية والحنابلة قيّدوه بقيود، منها: أن يكون المكتسب بالمال الحلال، أما المكتسب بالمال الحرام فيجوز إعطاؤه من الزكاة حتى يتخلص من المال الحرام.

أدلتهم

استدلوا بالسنة والمعقول:

أولاً: استدلالهم بالسنة

١- عن عبيدالله بن عدي بن الخيار: أنّ رجلين أخبراه أنهما أتيا النبيَّ صلى الله عليه وسلم فسألاه من الصدقات فصعد النظر فيهما وصوَّب وقال: «إن شئتما أعطيتكما ولا حظَّ فيها لغني ولا لقويّ مكتسب»[٤٥].

٢- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنّ الصدقة لا تحلّ لغني ولا لذي مرة سوي»[٤٦].

٣- عن جابر بن عبدالله- رضي الله عنهما- قال: جاءت رسول الله صلى الله عليه وسلم صدقةٌ فركبه الناس فقال: «إنها لا تصلح لغني، ولا لصحيح سوي، ولا لعامل قويّ»[٤٧].

٤- عن عبدالله بن عمرو رضي الله عنهما عن النبيّ صلى الله عليه وسلم قال: «ولا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرّة سوي»[٤٨].

---

(٤٠) سبق تخريجه في ص: ٧٨٢.

(٤١) ينظر: «الحاوي» ٨/٤٩٠-٤٩١، و«العزيز شرح الوجيز» ٧/٣٧٦- ٣٧٧، و«المجموع شرح المهذب» ٦/١٩٠، و«تحفة المحتاج بشرح المنهاج» ٨/٧٠١.

(٤٢) ينظر: «الجامع الصغير» ص٨٢، «رؤوس المسائل» ١/٣١٤، و«تنقيح التحقيق أحاديث التعليق» ٢/٢٧٢، و«التوضيح» ١/٤٤١.

(٤٣) ينظر: «عقد الجواهر الثمينة» ١/٢٤٣.

(٤٤) «الذخيرة» ٣/١٤٤.

(٤٥) سبق تخريجه ص/٨.

(٤٦) رواه ابن أبي شيبة في «مصنفه» ٣/٢٠٧، وأحمد في «مسنده» ٤/٤٨٣- ٤٨٤ ح (٨٩٠٨) و١٥/٢٦ ح (٩٠٦١)، والنسائي في «سننه» في كتاب الزكاة، باب إذا لم يكن له دراهم وكان له عدلها ٥/٩٩ ح (٢٥٩٧)، وابن ماجه في «سننه» في كتاب الزكاة، باب من سأل عن ظهر غنى ١/٥٨٩ ح (١٨٣٩).

قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن ابن ماجه» ٢/١١٥.

(٤٧) رواه الدارقطني في «سننه» في كتاب الزكاة، باب لا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي ٣/٢٣ ح (١٩٩٣). قال الزيلعي: في سنده الوازع بن نافع يروي الموضوعات عن الثقات على قلة روايته. ينظر: «نصب الراية» ٢/٤٠٠.

(٤٨) رواه ابن أبي شيبة في «مصنفه» ٣/٢٠٧، وأحمد في «مسنده» ١١/٨٤ ح (٦٥٣٠) و١١/٤٠٣ =

٥- عن حبيش بن جنادة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «إنّ المسألة لا تحلّ لغني ولا لذي مرّة سوي، إلّا لذي فقر مدقع، أو غرم مفظع»[٤٩].

وجه الدلالة في هذه الأحاديث السابقة

أنّ الرسول صلى الله عليه وسلم جمع بين صفتين لا تحل الصدقة إلا لمن اتّصف بهما أو بإحداهما:

الصفة الأولى: وهي الغنى؛ فيحرم على الغني أخذ الصدقة، وهذا باتفاق العلماء.[٥٠]

والثانية: وهي القوة والاكتساب؛ فلا يجوز للقوي المكتسب أن يأخذ الصدقة فهو مثل الغني؛ لأنّ الحديث قد جمع بينهما، فتفريق إحدى الصفتين عن الأخرى يحتاج إلى دليل، وليس ثمة دليل على ذلك.

أدلتهم من المعقول

١- أنه مستديم القدرة على كفايته فوجب أن تحرم عليه الزكاة بالفقر والمسكنة، كالقادر على نصاب أو كالمشتغل لوقف.

٢- أنّه من حرمت عليه المسألة حرمت عليه الصدقة كالغني.

٣- أنه لما كان الاكتساب كالغنى في سقوط نفقته عن والديه ومولوديه ووجوبها عليه لوالديه ومولوديه المحتاجين، أصبح كالغني في تحريم أخذ الصدقات[٥١].

نوقشت أدلة أصحاب هذا القول من جهتين:

الجهة الأولى: من جهة المعنى

أنّ الحديث محمول على الكراهة لا على التحريم - كراهة المسألة -.

فإن قيل: إنه جمع بين الغني والقوي المكتسب، وهو أنّ الغني يحرم إعطاؤه من الزكاة فكذلك القوي المكتسب.

قيل: يجوز أنه أراد الغني الذي يستغني به عن مسألة الناس، وهو أن يكون له أقل من مائتي درهم، لا الغني الذي يجعله في حيِّز من يملك ما تجب في مثله الزكاة، إذ قد يجوز أن يسمى غنيًّا لاستغنائه بما يملكه عن المسألة، ولم يرد به الغني الذي يتعلق بملك مثله

= ح (٦٧٩٨)، وأبو داود في «سننه» كتاب الزكاة، باب من يعطى من الصدقة وحد الغنى ٢/٢٨٥- ٢٨٦ ح (١٦٣٤)، والترمذي في «سننه» كتاب الزكاة، باب ما جاء من لا تحل له الصدقة ٣/٣٣ ح (٦٥٢)، والدارمي في «سننه» كتاب الزكاة، باب من لا تحل له الصدقة ١/٤١٣ ح (١٥٩٦)، والدارقطني في «سننه» كتاب الزكاة، باب لا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي ٣/٢٢- ٢٣ ح (١٩٩٢). قال الترمذي: حسن. قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن الترمذي» ١/٣٥٥.

(٤٩) رواه ابن أبي شيبة في «المصنف» ٣/٢٠٧، والترمذي في «سننه» كتاب الزكاة، باب ما جاء من لا تحل له الصدقة ٣/٣٤ ح (٦٥٣). قال الألباني: ضعيف. ينظر: «ضعيف سنن الترمذي» ص٦٩.

(٥٠) ينظر: (الإجماع) ص١٥ ، (الإفصاح) ١/٢٢٩

(٥١) ينظر: «الحاوي» ٨/٤٩١.

وجوب الغنى، فكان قوله صلى الله عليه وسلم: «لا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي» على وجه الكراهة للمسألة لمن كان في مثل حاله[٥٢].

الجهة الثانية: من جهة أسانيد الأحاديث

١- أما حديث أبي هريرة رضي الله عنه فمختلف في رفعه، فرواه أبو بكر بن عياش مرفوعًا، ورواه أبو يوسف عن حصين عن أبي حازم عن أبي هريرة من قوله غير مرفوع[٥٣].

نوقش هذا الاعتراض

بأنّ رجال هذا الحديث رجال الصحيح؛ فهم ثقات إلا أنّ سالم بن أبي الجعد كثير الإرسال عن الصحابة، ولم يُصرِّح بسماعه، لكنه قد توبع على هذا الحديث تابعه أبو حصين عثمان بن عاصم بن حصين الأسدي[٥٤].

٢- أما حديث عبدالله عمرو رضي الله عنهما ففيه علتان:

الأولى: أنه روي موقوفًا، حيث قال الإمام أحمد: قال عبدالرحمن بن مهدي، ولم يرفعه سعد ولا ابنه، يعني إبراهيم بن سعد.

الثانية: اختلاف لفظ الحديث

قال الإمام أحمد: وقال عبدالرحمن: «قوي» بدلاً من «سوي»[٥٥].

قال أبو داود: والأحاديث الأخر عن النبي صلى الله عليه وسلم بعضها: «الذي مرة قوي» وبعضها: «لذي مرة سوي»[٥٦].

ونوقش هذا الاعتراض

بالنسبة للعلة الأولى: أن الحديث روي موقوفًا وروي مرفوعًا، حتى قال البيهقي: «وفي رواية من رفعه كفاية»[٥٧]. ورواية الرفع صحيحة كما سبق ذِكرُه[٥٨].

أما العلة الثانية: فإنّ كلا اللفظين قد وردا بأسانيد صحيحة كما قال الألباني[٥٩].

مناقشة أدلتهم العقلية

يمكن أن تناقش أدلتهم: بأن قياس قولهم بالمنع من إعطاء القادر على الكسب من الزكاة على القادر على نصاب أو كالمشتغل لوقف أو تحرم الصدقة عليه كالغني، ووجوب النفقة عليه لوالديه كالغني، إن هذه الأقيسة وقياس القادر على الكسب عليها قياسٌ مع الفارق؛ لأنّ المالك للنصاب أو المشتغل للوقف.. الخ لا يجوز إعطاؤه من الزكاة،

(٥٢) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ١٦٨/٣.

(٥٣) ينظر: المرجع السابق ١٦٨/٣.

(٥٤) ينظر: التعليق على الحديث في «مسند الإمام أحمد» ٤٨٤/١٤.

(٥٥) ينظر: المرجع السابق.

(٥٦) في «سننه» ٢/ ٨٦ ؟. وكذلك ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ١٩٨/٣.

(٥٧) «سنن البيهقي» ١٣/٧.

(٥٨) ينظر: التعليق على «مسند أحمد» ٨٥/١١.

(٥٩) ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ٤٥٤/١، وكذلك ينظر: التعليق على «مسند أحمد» ٨٥/١١.

وهذا باتفاق [٦٠]؛ لأنّ هؤلاء يعدون أغنياء أما القادر على الكسب ولم يتملك ما ذكر من ملك النصاب وغيره فهو باق على أصله وهو أن الأصل الفقر حتى يجد ما يملكه، فلهذا يجوز إعطاؤه من الزكاة لعموم الأدلة الدالة على إعطائها للفقراء والمساكين.

الترجيح وسببه

بعد عرض القولين وأدلتهما ومناقشتهما نجد أنّ أصحاب القول الأول أخذوا بالأصل، وهو جواز إعطاء الزكاة للفقراء والمساكين دون النظر إلى قوته وجلده على الكسب، بناءً على عموم الأدلة التي تنصّ على أنّ الزكاة تعطى للفقراء والمساكين وبقية الأصناف.

أما أصحاب القول الثاني فإن الأصل عندهم منع إعطاء الزكاة للقوي المكتسب بناءً على أنه انتفى عنه وصف الفقر والمسكنة، على ما دلت عليه الآثار المانعة من إعطاء القوي المكتسب من الزكاة.

والذي يظهر ترجيح ما ذهب إليه أصحاب القول الثاني؛ للأسباب التالية:

١- أنّ ما استدلوا به من الأحاديث قد خصصت عموم الأدلة التي استدل بها أصحاب القول الأول.

٢- أنّ من مقاصد الشريعة أنّ المسلم مطالب بالعمل والكسب والإنفاق على نفسه وعلى من يعول؛ لأنّ الرسول صلى الله عليه وسلم قد وصف عطايا الناس من الزكاة بقوله: «**إنّ هذه أوساخ الناس**»[٦١] فكلما ابتعد المسلم عن هذه الأوساخ فهو المحمود في نظر الشريعة، والله أعلم[٦٢].

المطلب الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الاشتغال بالعلم

اتفق الفقهاء على استحقاق الفقير أو المسكين القادر على الكسب من الزكاة إذا تفرَّغ لطلب العلم.

أما الحنفية والمالكية فهذا أصل في مذهبيهما: أنه يجوز إعطاء الفقير أو المسكين ولو كانا قادرين على الكسب، وقد تقدم عرض رأييهما[٦٣].

وأما الشافعية[٦٤]:

---

(٦٠) ينظر: (مراتب الإجماع) ص٤٣، (الاقناع في مسائل الإجماع) ٢٢٣/١، (الإفصاح) ٢٣١/١.

(٦١) أخرجه مسلم في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب ترك استعمال آل النبي صلى الله عليه وسلم على الصدقة ٧٥٢/٢- ٧٥٣ ح (١٠٧٢)، والنسائي في «سننه» كتاب الزكاة، باب استعمال آل النبي صلى الله عليه وسلم على الصدقة ١٠٥/٥- ١٠٦ ح (٢٦٠٩).

(٦٢) الترجيح هنا مجرد ترجيح بين أقوال الفقهاء بخصوص هذه المسألة، وسيأتي أنّ الترجيح ليس على إطلاقه في بعض مسائل البحث.

(٦٣) في ص٧٨١ وكذلك ينظر: الحصفكي في «شرحه على متن تنوير الأبصار» ٣٣٥/٣.

(٦٤) ينظر: «إحياء علوم الدين» ٢٢٨/١، و«المجموع» ١٩٠/٦- ١٩١، و«نهاية المحتاج» ١٥٣/٦، و«مغني=

ما قاله النووي: «ولو اشتغل بعلم والكسب يمنعه ففقير»[٦٥].

وأما الحنابلة[٦٦]:

ما قاله البهوتي: «إذا تفرّغ القادر على التكسب لطلب العلم وتعذر الجمع بين طلب العلم والتكسب أنه يعطى»[٦٧].

وحجّتهم

أنّ فائدة العلم ليست محصورةً في نفس المتعلم، ولا مقصورةً عليه، وإنما يتعدّى نفعها إلى غيره من الناس بالتعليم.

إلا أنّ بعض الفقهاء -كالشربيني والمرداوي- قيّدوا الجواز بشروط، وهي:

١- أن يكون العلم شرعيًا.

٢- أن يتعذر الجمع بين طلب العلم والكسب، فإن أمكن الجمع فلا يعطى من الزكاة.

٣- زاد الشافعية شرطًا، وهو أن يكون الطالب ممن يتأتى فيه تحصيل العلم، أما من لا يتأتى منه التحصيل فلا يعطى إن قدر على الكسب[٦٨].

مسألة

يفهم من كلام هؤلاء الفقهاء أنه إذا كان الطالب مشتغلًا بغير العلوم الشرعية ـ كالمنطق والكلام والفلسفة والرياضيات... إلى غير ذلك ـ أنه لا يدخل[٦٩].

أما إذا كان العلم يتعلق بالأمور الدنيوية ـ كالطب والهندسة والحاسب .. إلى غير ذلك من العلوم ـ فإنه يفهم من كلام الفقهاء السابقين عدم إعطاء المشتغلين بهذه العلوم من الزكاة، لكن إذا كانت الأمة بحاجة إلى هذه العلوم فهل يُعطون من الزكاة لسدّ العجز الحاصل في الأمة حتى لا تحتاج إلى غيرها من الأمم؟

الذي يظهر أنه يجوز إعطاؤهم من الزكاة حتى تكون الأمة مكتفيةً بهذه العلوم ولا تكون عالةً على غيرها من الأمم، فإذا حصل الاكتفاء فإنّ الحكم يعود إلى ما سبق وهو المنع، وهذا ما أفتت به بعض الجهات المعاصرة[٧٠].

لكن لا بد لهذا الجواز من ضوابط، منها:

١- أن يكون المعطى مشهوداً له بالصلاح.

٢- تحقق نفع الأمة به وأمثاله.

٣- تحقق حاجة الأمة لتخصصه.

= المحتاج» ٣/١٠٧.

(٦٥) «المنهاج» ٢/٤٠٠.

(٦٦) ينظر: «الرعاية الصغرى» ١/١٩٢، و«الفروع» ٤/٣٠٦، و«الإنصاف» ٣/٢١٩.

(٦٧) «كشاف القناع» ٢/٢٨٧.

(٦٨) ينظر: «مغني المحتاج» ٣/١٠٧، و«الإنصاف» ٣/٢١٩.

(٦٩) ينظر: «إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين» ٤/٢٢٨.

(٧٠) ينظر: «مجموعة الفتاوى الشرعية الصادرة من وزارة الشؤون الإسلامية في الكويت» ١/٢٧٨.

المطلب الثالث: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل التفرغ للعبادة

اختلف الفقهاء على قولين:

القــــول الأول: أنّ الفقير والمسكين يستحقان الزكاة في هذه الحالة، وهو قول الحنفية والمالكية، وذلك لأنّ أصل مذهبيهما جواز إعطاء القادر على التكسب ما دام أنه يملك أقل من نصاب عند الحنفية، أما المالكية فالأصل عندهم أنّ القادر على التكسب يعطى ولو ترك التكسب اختيارًا، وقد سبق عرض قوليهما(٧١).

حجة هذا القول

احتجّ القاضي أبو بكر بن العربي لهذا القول بقوله- لما ساق ما كان الصحابة رضوان الله عليهم يعملونه، والنبي صلى الله عليه وسلم بين أظهرهم من التجارة في الأسواق والعمارة... الخ - قال:

«لقد كان قوم يقعدون بصفة المسجد ما يحرثون ولا يتجرون إذا جاءت هدية أكلها النبي صلى الله عليه وسلم معهم، وإن كانت صدقة خصّهم بها، ولم يكن ذلك بمعاب عليهم؛ لإقبالهم على العبادة وملازمتهم للذّكر والاعتكاف. فصارت جادّتين في الدِّين ومسلكين للمسلمين، فمن آثر منهما واحدًا لم يخرج عن سنته ولا اقتحم مكروهًا»(٧٢).

(٧١) ينظر: ص ٧٨١.

(٧٢) «أحكام القرآن» ٢/ ٤٧٢، ويقصد بالجادتين والمسلكين: أن بعضهم يعمل وبعضهم تفرغ للعباة.

القول الثاني: أنّ الفقير والمسكين لا يعطيان من الزكاة إذا تفرغا للعبادة وكانا قادرين على الكسب ولم يكتسبا، وهو قول الشافعية(٧٣) والحنابلة(٧٤).

قال النووي: «ولو اشتغل بعلم والكسب يمنعه ففقير، ولو اشتغل بالنوافل فلا»(٧٥).

وقال المرداوي: «لو قدر على الكسب ولكن أراد الاشتغال بالعبادة لم يُعط من الزكاة قولاً واحدًا»(٧٦).

وحجة هذا القول ما يلي

١- أنّ كسبه وقطع النظر عمّا في أيدي الناس أولى من الإقبال على النوافل مع الطمع فيما في أيديهم(٧٧).

٢- الاشتغال بالكسب والحال هذه أفضل من نوافل العبادات(٧٨).

٣- أنّ نفع العبادة-النافلة- مقصور على الشخص لا يتعدّى إلى غيره، بخلاف طالب العلم فإنّ نفعه متعدّ إلى غيره(٧٩).

(٧٣) ينظر: «إحياء علوم الدين» ١/ ٢٢٨، و«المجموع» ٦/ ١٩٠-١٩١، و«نهاية المحتاج» ٦/ ١٥٣.

(٧٤) ينظر: «الرعاية الصغرى» ١/ ١٩٢، و«الفروع» ٤/ ٣٠٦، و«كشاف القناع» ٣/ ٢١٩.

(٧٥) «المنهاج» ٢/ ٤٠٠.

(٧٦) «الإنصاف» ٣/ ٢١٨.

(٧٧) ينظر: «النجم الوهاج» ٦/ ٤٣٥.

(٧٨) ينظر: «الإنصاف» ٣/ ٢١٩.

(٧٩) ينظر: «كشاف القناع» ٢/ ٢٨٧.

المناقشة والترجيح وأسبابه

لم أجد من ناقش الأدلة السابقة، وبالتالي فإني أرى أن الراجح هو القول الثاني القاضي بمنع إعطاء الفقير المتفرغ للعبادة النافلة مع قدرته على الكسب؛ للأسباب التالية:

١- أن ما احتجّ به أصحاب القول الأول من حال أصحاب الصفة رضي الله عنهم يمكن أن يناقش بأنّ أصحاب الصفة رضي الله عنهم أضياف على المسلمين كما رواه البخاري[٨٠]، والضيف لا يطالب بالعمل أو الحرفة أو غيرهما، والرسول صلى الله عليه وسلم علم من حالهم بأنهم لا يستطيعون العمل مع فقرهم، فجمعهم في الصفة حتى يعطيهم الصدقة، ويأكل معهم الهدية صلى الله عليه وسلم[٨١].

٢- أما تعليلات أصحاب القول الثاني فإنهم اعتبروا نفع العبادة قاصرًا على صاحبها، ولا يتعدّى إلى غيره، وكسبه ربما يتعدى نفعه إلى غيره كما أنّ الكسب من العبادة حيث جاءت الشريعة حاثةً المسلم أن يرفع نفسه عن ذل السؤال وعدم التطلع إلى ما في أيدي الناس.

(٨٠) أخرجه البخاري في «صحيحه» كتاب الرقاق، باب كيف كان عيش النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه وتخليهم عن الدنيا ١٨٢/٤- ١٨٣ ح (٦٤٥٢).

(٨١) ينظر: «المفهم» ٣٣٦/٥، و«أحكام القرآن» للقرطبي ٦٩/٨.

المطلب الرابع: إعطاء القوي المكتسب من الزكاة لأجل الزواج

إنّ الله - قد حثّ في كتابه على الزواج والتمكين منه، وذلك بتزويج الفقراء، وتكفل - باستمرار الحياة الزوجية بإغناء الله لهم.

قال تعالى: ﴿وَأَنكِحُوا۟ ٱلْأَيَـٰمَىٰ مِنكُمْ وَٱلصَّـٰلِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَآئِكُمْ ۚ إِن يَكُونُوا۟ فُقَرَآءَ يُغْنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٣٢﴾﴾[٨٢].

قال القرطبي معلقًا على هذه الآية: «هذه الآية دليل على تزويج الفقير، ولا يقول: كيف أتزوج وليس لي مال، فإنّ رزقه على الله، وقد زوج النبيّ صلى الله عليه وسلم المرأة التي أتته تهبه نفسها لمن ليس له إلا إزار واحد»[٨٣].

وقال الآلوسي: «وأنّ المراد من الإنكاح المعاونة والتوسط في النكاح أو التمكين منه»[٨٤].

وقد كان من هدي النبي صلى الله عليه وسلم إعانة المتزوِّجين. فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه أنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم جاءه رجل يسأله مالاً فقال: إني تزوجت امرأةً من الأنصار. فقال صلى الله عليه وسلم: «على كم تزوجتها؟». فقال: على أربعة أواق. فقال النبيُّ صلى الله عليه وسلم: «على أربع

(٨٢) سورة النور: آية ٣٢.

(٨٣) «أحكام القرآن» ٢٤٢/١٢.

(٨٤) ينظر: «روح المعاني» ١٤٨/١٨.

أواق؟ كأنما تنحتون الفضة من عُرْض هذا الجبل، ما عندنا ما نعطيك، ولكن عسى أن نبعثك في بعث تصيب منه»(٨٥).

وعن أبي هريرة ت قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ثلاثةٌ حقّ على الله عونهم: الناكح يريد العفاف، والمكاتب يريد الأداء، والغازي في سبيل الله»(٨٦).

والرسول صلى عليه وسلم حثّ على الزواج ورغب فيه. قال صلى الله عليه وسلم: «يا معشر الشباب، من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فإنه أغضّ للبصر وأحصن للفرج...»(٨٧).

والمقصود من الكلام: أنّ للزواج مقاصدَ سامية أشار إليها الله في القرآن الكريم، والنبيُّ صلى الله عليه وسلم في السنّة النبوية في النصوص السابقة، منها: الإعفاف، والإحصان، وغضّ البصر، وتكثير النسل في الأمة، وتعدّ هذه الأمور من المهمات الأساسية للإعانة على تلك المقاصد، إذ إنّ كثيرًا من الشباب قد عزف عن الزواج ، أو على الأقل أخّر الزواج بسبب تكاليفه ومتطلباته الضرورية، ولا شك أنّ لهذا الأمر آثارًا سيئةً على المجتمعات الإسلامية، حيث يطغى الشرّ والفساد بين الجنسين، زيادةً على ما ينتج عن ذلك من آثار جانبية كأن يكون المهر مشاركة بين الرجل والمرأة كما هو الحال في بعض البلدان الإسلامية، بل أسوأ من ذلك أن يكون المهر كله على المرأة، وهذا بلا شكّ أمرٌ خطيرٌ يحتاج إلى علاج ناجع عاجل، فقد انتشرت العنوسة بين الجنسين انتشارًا ينذر بالخطر العظيم، فعلى رجال الأمة - كل في اختصاصه - النظر في هذا الجانب وإعطائه الأهمية القصوى لكي تنجو الأمة بإذن الله تعالى من خطورة قادمة متحققة على المجتمع الإسلامي.

وهذه المسألة - وهي إعطاء القوي المكتسب من الزكاة لأجل الزواج - قد اتفق عليها أكثر الفقهاء، فهو المفهوم من كلام الحنفية والمالكية بحسب أصل مذهبيهما(٨٨).

أما الشافعية والحنابلة فقد نصُّوا عليها(٨٩)، وهو

---

(٨٥) رواه مسلم في «صحيحه» في كتاب النكاح، باب ندب النظر إلى وجه المرأة وكفيها لمن يريد تزوجها ٢/١٠٤٠ ح (١٤٢٤) (٧٥).

(٨٦) رواه الترمذي في «سننه» كتاب فضائل الجهاد، باب ما جاء في المجاهد والناكح والمكاتب وعون الله إياهم ٤/١٨٤ ح (١٦٥٥)، والنسائي في «سننه» كتاب الجهاد، باب فضل الروحة في سبيل الله لأ ٦/١٢ ح (٣١٢٠)، وابن ماجه في «سننه» كتاب العتق، باب المكاتب ٢/٨٤١ ح (٢٥١٨). قال الألباني: حسن. ينظر: «صحيح سنن الترمذي» ٢/٢٣٦.

(٨٧) رواه البخاري في «صحيحه» في كتاب الصوم، باب الصوم لمن خاف على نفسه العُزبة ٢/٣٢ ح (١٩٠٥)، ومسلم في «صحيحه» كتاب النكاح، باب استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه ووجد مؤنة ٢/١٠١٨ ح (١٤٠٠).

(٨٨) ينظر: ص ٧٨١.

(٨٩) ينظر: «نهاية المحتاج» ٦/١٥٣، و«حاشية ابن قائد =

الذي عليه الفتوى في بعض البلدان الإسلامية كالمملكة العربية السعودية[(٩٠)] والكويت[(٩١)].

والحجة لهذا المطلب

أنّ الفقير يعطى ما يحصل به تمام الكفاية، ومن تمام الكفاية ما يأخذه الفقير ليتزوج به إذا لم يكن له زوجة واحتاج للنكاح[(٩٢)].

المبحث الثاني: إعطاء الموظفين أو العاملين في وظائف عامة ومرتباتهم لا تفي بحاجاتهم الأصلية

قد أجاز الفقهاء[(٩٣)] ـ رحمهم الله ـ إعطاء من كانت حاله على هذا الوصف المذكور، وهذه بعض نصوصهم:

فمن نصوص الحنفية

قال الكاساني: «وذكر في الفتاوى فيمن له حوانيت ودور الغلة لكن غلتها لا تكفيه ولعياله أنه فقير ويحل له أخذ الصدقة عند محمد وزفر، خلافًا لأبي يوسف، وعلى هذا إذا كان له أرض وكرم لكن غلته لا تكفيه ولعياله، ولو كان عنده طعام للقوت يساوي مائتي درهم، فإن كان كفاية شهر تحل له الصدقة، وإن كان كفاية سنة قال بعضهم: لا تحل، وقال بعضهم: تحل؛ لأنّ ذلك مستحق الصرف إلى الكفاية، والمستحق ملحق بالعدم»[(٩٤)].

ومن نصوص المالكية

ما قاله ابن أبي زيد القيرواني: «قال الإمام مالك: من له ربع وعقار ليس في ثمنه ما يغنيه فلا بأس أن يعطى منها»[(٩٥)].

ومن نصوص الشافعية

ما قاله النووي: «قال البغوي وآخرون: لو كان له دار يسكنها أو ثوب يلبسه متجملًا به فهو فقير، ولا يمنع ذلك فقره لضرورته إليه.

وقال في موضع آخر: إذا كان عقار ينقص دخله عن كفايته فهو فقير أو مسكين فيعطى من الزكاة تمام كفايته ولا يكلف بيعه»[(٩٦)].

= النجدي على المنتهى» ١/٥١٥.

(٩٠) ينظر: «مجموع فتاوى ومقالات متنوعة» لسماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز رحمه الله ١٤/٢٧٥.

(٩١) ينظر: «مجموعة الفتاوى الشرعية الصادرة عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت» ٦/٧٥. حيث أجازوا أن يعطى مريد الزواج من الزكاة لأجل أن يوفر الحاجات الأساسية للزواج.

(٩٢) ينظر: «حاشية المنتهى» ١/٥١٥.

(٩٣) ينظر: «المحيط البرهاني» ٢/٤٣٦- ٤٣٧، و«فتح القدير» ٢/٦١، و«حاشية الرهوني على شرح الزرقاني» ٢/٣٥٥، و«حاشية الدسوقي على الشرح الكبير» ١/٤٩٣- ٤٩٤، و«نهاية المحتاج» ٦/١٥٥، و«مغني المحتاج» ٣/١٠٨، و«الفروع» ٤/٢٩٩- ٣٠٠، و«شرح غاية المنتهى» ٢/١٣٥.

(٩٤) ينظر: «بدائع الصنائع» ٢/٤٧٧.

(٩٥) ينظر: «النوادر الزيادات» ٢/٢٨٨- ٢٨٩.

(٩٦) ينظر: «المجموع» ٦/١٩٠- ١٩٢.

ومن نصوص الحنابلة

ما قاله الإمام أحمد في رواية محمد بن الحكم: إذا كان له ضيعة أو عقار يستغلها عشرة آلاف أو أكثر لا تكفيه يأخذ من الزكاة، وقيل له - أي لأحمد -: يكون له الزرع القائم وليس عنده ما يحصده أيأخذ من الزكاة؟ قال: نعم[٩٧].

ويستدل لهم

الأصل في الاستدلال لهذه النصوص الفقهية ما جاء في قصة الرجلين اللذين جاءا يسألان النبيَّ صلى الله عليه وسلم من الصدقة فصعد فيهما النظر فوجدهما جلدين قويين فقال لهما: «إن شئتما أعطيتكما ولا حظ فيها لغني ولا لقوي مكتسب»[٩٨].

وجه الدلالة: أن الحديث دل بعمومه على أنّ

(٩٧) ينظر: «كشاف القناع» ٢/٢٧٢، وهذا ما عليه الفتوى في بلادنا فقد سئل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين - رحمه الله - عن ما إذا كان لدى التاجر عمال في المحل أو في المؤسسة براتب قدره ستمائة ريال لكل واحد، فهل يجوز للتاجر أن يعطيهم زكاة ماله؟
فأجاب فضيلته بقوله: نعم يجوز أن يعطيهم إذا كانوا من أهل الزكاة، مثل أن يكون لديهم عوائل ورواتبهم لا يكفيهم، أو عليهم ديون وراتبهم لا تقضى به الديون وما أشبه ذلك، المهم إذا كانوا من أهل الزكاة فلا حرج أن يعطيهم وإن كانوا عمالاً، أو خدماً عنده.
ينظر: مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين ١٨/٣٥٠.

(٩٨) سبق تخريجه ص ٧٨٢.

الرسول صلى الله عليه وسلم أعطى الرجلين مع جلدهما وقوّتهما، فمن كان دخله لا يفي بحاجاته الأصلية يكون من باب أولى، وحيث إنّ المقصود بالكفاية التي قرّرها الفقهاء هي الوفاء بالحاجات فمن كان مرتبه لا يفي بحاجاته لم تحصل له الكفاية؛ فجاز إعطاؤه من الزكاة.

الفصل الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من غير صنف الفقراء والمساكين

وفيه ثلاثة مباحث.

المبحث الأول: إعطاؤها للمكاتب والغارم وابن السبيل

وفيه ثلاثة مطالب.

المقصود بالبحث هنا: هو ما نص عليه الفقهاء من إعطاء القادر على الكسب من غير صنف الفقراء والمساكين، حيث تطرق الفقهاء إلى ثلاثة أصناف، وهم:

صنف الرِّقاب[٩٩]، والغارمين[١٠٠]، وأبناء

(٩٩) الرقاب: هم المكاتَبون، جمع مفرده مكاتب، وهو العبد الذي يكاتب سيده على مال يدفعه العبد على نجوم (أقساط)، فمتى سدّد هذا المال أصبح حرًّا. ينظر: «المحيط البرهاني» ٢/٤٣١، و«أحكام القرآن» للقرطبي ٨/١٨٢، و«المجموع شرح المهذب» ٦/٢٠٠، و«المستوعب» ٣/٣٥٢.

(١٠٠) الغارمون: هم المدينون العاجزون عن وفاء دينهم، =

السبيل[١٠١].

أما صنف العاملين عليها[١٠٢]، والمؤلفة قلوبهم[١٠٣]، وفي سبيل الله[١٠٤] ـ المجاهدين ـ فإنّ الفقهاء لم يختلفوا في جواز إعطائهم من الزكاة ولو كانوا أغنياء؛ لأنّ هؤلاء يُعطون من الزكاة مع غناهم، فمن باب أولى أن يعطوا مع قدرتهم على التكسب، ولم يخالف إلا الحنفية في صنف «في سبيل الله» فلا يعطون من الزكاة مع غناهم، وكذلك منع الحنفية والمالكية وهو قول للشافعية ورواية عن الإمام أحمد[١٠٥] إعطاء المؤلفة قلوبهم من الزكاة أصلاً.

ولهذا فلن أتعرَّض لهؤلاء الأصناف؛ لأنه لا علاقة لهم بموضوع البحث، وإنما اقتصرتُ على من لهم صلة بموضوع البحث الذين نصّ عليهم الفقهاء، وهم كالتالي:

المطلب الأول: إعطاؤها للمكاتب القادر على الكسب

نص فقهاء الشافعية[١٠٦]

= والغارمون نوعان: النوع الأول: غارمون استدانوا لمصلحة أنفسهم. والنوع الثاني: من غرموا لإصلاح ذات البين، وهو ضربان: الأول: من تحمل دية مقتول، فيعطى مع الفقر والغنى، وعند الحنفية لا يعطى إلا مع الفقر. الضرب الثاني: من حمل مالاً في غير قتل لتسكين فتنة. ينظر: «بدائع الصنائع» ٤٧١/٢، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٧/٨، و«نهاية المحتاج» ١٥٦/٦-١٥٧، و«كشاف القناع» ٢٨١/٢.

(١٠١) ابن السبيل: هو المسافر المنقطع عن ماله. ينظر: «المحيط البرهاني» ٤٣٢/٢، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٩/٨، و«فتح العزيز شرح الوجيز» ٣٩٦/٧، و«المستوعب» ٣٥٧/٣.

(١٠٢) العاملون على الزكاة: هم السُّعاة الذي يُرسلهم الإمام لأخذ الزكاة من أصحابها وجمعها وحفظها ونقلها، ومن يعينهم ممّن يسوقها ويرعاها ويحملها، ويدخل ضمن هؤلاء: الحاسب، والكاتب، والكيال، والوزّان، والعدّاد، وكل من يحتاج إليه فيها فإنه يُعطى أجرته منها؛ لأنّ ذلك من مؤنها، فهو كعلفها. ينظر: «البناية شرح الهداية» ٥٢٩/٣، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٢/٨-١١٣، و«مغني المحتاج» ١١٠/٣، و«شرح منتهى الإرادات» ٣٠٩/٢.

(١٠٣) المؤلفة قلوبهم: أن يكون سيدًا مطاعًا في عشيرته ممن يرجى إسلامه، أو كف شرِّه، أو يرجى بعطيته قوة إيمانه. ينظر: «المنهاج» ٤٠١/٢، و«كشاف القناع» ٢٧٨/٢.

(١٠٤) هم المجاهدون في سبيل الله. وقال محمد بن الحسن: = هو الحاج المنقطع. ينظر: «المحيط البرهاني» ٤٣١/٢، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٧/٨، و«المجموع شرح المهذب» ٢١٢/٦، و«الشرح الكبير» ٢٤٧/٧.

(١٠٥) ينظر: «البناية في شرح الهداية» ٥٢٢/٣-٥٢٣، و«تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق» ٢٩٩/١، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٥/٨، و«حاشية الدسوقي على الشرح الكبير» ٤٩٥/١، و«المجموع شرح المهذب» ١٩٨/٦-٢٠٠، و«الشرح الكبير مع الإنصاف» ٢٣١/٧-٢٣٢.

(١٠٦) «فتح العزيز في شرح الوجيز» ٣٨٨/٧، و«المجموع شرح المهذب» ٢٠٥/٦، و«نهاية المحتاج» ١٥٦/٦.

والحنابلة[١٠٧] على إعطائها للمكاتبين وإن كانوا قادرين على الكسب.

قال الشربيني: «ويعطى المكاتب مع قدرته على كسب ما يؤدي به النجوم»[١٠٨].

وقال البهوتي: «يعطى المكاتب قدر على الكسب أم لا»[١٠٩].

دليلهم

لم أجد للشافعية والحنابلة دليلاً لما ذهبوا إليه، إلاّ أنه يمكن أن يُستدل بأن المكاتب لا يملك مالًا أصلًا قبل مكاتبته؛ لأنّ ما يملكه لسيده، فإذا كاتب سيده على مال يدفعه على أقساط فلا بدّ أن يكون قويًا مكتسبًا حتى يسدد ما كاتبه عليه[١١٠].

فإذا ثبت هذا؛ فإنّ الشريعة جاءت حاثّةً على تحرير الأرقّاء وجعلت لذلك أسبابًا متعدِّدة حتى يتحرَّر الأرقّاء، والمكاتبة تعدّ من الأسباب التي جاءت بها الشريعة، فعلى هذا يُعطى المكاتب من الزكاة ولو كان قويًا في بدنه لأجل مرغبات الشريعة في ذلك.

(١٠٧) ينظر: «الفروع» ٣٣٠/٤، و«الإنصاف» ٢٢٩/٣، «وكشاف القناع» ٢٧٩/٢.

(١٠٨) «مغني المحتاج» ١١٠/٣.

(١٠٩) «شرح منتهى الإرادات» ٣١٤/٢.

(١١٠) وبناءً على هذا الاستدلال الذي يظهر أنّ المسألة متفق عليها بين الفقهاء.

المطلب الثاني: إعطاؤها للغارم القادر على الكسب

اختلف الفقهاء فيها على قولين[١١١]:

القول الأول: إنه لا يجوز إعطاؤها للغارم القادر على الكسب.

وقال به بعض فقهاء الشافعية[١١٢] والحنابلة[١١٣].

وحجة هذا القول

تنزيل المقدرة على الكسب منزلة ملك المال، كما في سهم الفقراء والمساكين.

قال الرافعي: «لا يعطى؛ تنزيلاً للقدرة على الكسب منزلة ملك المال، كما في سهم الفقراء والمساكين»[١١٤].

(١١١) سبق الإيضاح في أول هذا الفصل أنّ الكلام سيكون مقتصرًا على ما نص عليه الفقهاء، وعلى هذا يفهم من كلام الحنفية - ما عدا الجصاص - أنه لا يعطى الغارم القادر على الكسب من الزكاة؛ لأنهم يرون أنّ الغارم لا يجوز إعطاؤه من الزكاة إذا كان غنيًّا.
وأما المالكية: فالذي يظهر أنهم يجيزون إعطاءه من الزكاة؛ لأنهم أجازوا أن يعطى منها وهو غني فيكون من باب أولى أن يعطى إذا كان قادرًا على الكسب.
ينظر: «الاختيار لتعليل المختار» ١١٩/١، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٧/٨.

(١١٢) ينظر: «فتح العزيز شرح الوجيز» ٣٩١/٧، و«المجموع شرح المهذب» ٢٠٨/٢.

(١١٣) ينظر: «الإنصاف» ٢٣٣/٣، و«كشاف القناع» ٢٨١/٢.

(١١٤) ينظر: «فتح العزيز شرح الوجيز» ٣٩١/٧.

القول الثاني: إنه يجوز إعطاؤها للغارم وإن كان قادرًا على الكسب. وهذا القول هو المنصوص عليه والمعتمد عند فقهاء الشافعية[115]، والحنابلة[116]، وهو قول الجصاص من فقهاء الحنفية[117].

وحجة هذا القول

١- قال الله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْعَٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَٱلْغَٰرِمِينَ وَفِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ ﴾ [118].

وجه الدلالة: أنه يدخل في عموم قوله تعالى: ﴿ وَٱلْغَٰرِمِينَ ﴾.

٢- أنّ الحاجة حاصلة في الحال؛ لثبوت الدين في ذمته، وإنما يقدر على اكتساب ما يقضي به الدين بالتدريج[119].

الترجيح وسببه

بعد عرض القولين وحجتيهما الذي يظهر ترجيح ما ذهب إليه أصحاب القول الثاني القائلون بجواز الإعطاء؛ للأسباب التالية:

أنّ حجة أصحاب القول الأول ـ وهو القياس على سهم الفقراء والمساكين ـ قياس مع الفارق؛ لأنّ حاجة الفقير والمسكين تتحقق في اليوم والكسوب يحصل له في كل يوم ما يكفيه، بخلاف الغارم فإن حاجته حاصلة في الحال[120].

أما أصحاب القول الثاني فإنهم بنوا الجواز على مقصد شرعي وهو رفع الحرج عن الغرماء؛ لأنهم مضطرون إلى ما يأخذونه من المال في الحال، وإلّا حصل لهم الضرر العاجل، والشريعة جاءت بنفي الضرر عن العباد[121].

المطلب الثالث: إعطاؤها لابن السبيل القادر على الكسب

اختلف الفقهاء[122] فيها على قولين:

القول الأول: المنع من إعطائه من الزكاة إذا كان يستطيع أن يتكسب. وهذا القول نصَّ عليه الطحطاوي من الحنفية.

قال: «ولو كان له ما يكفيه لوطنه لا يجزئ

(١١٥) ينظر: «فتح العزيز شرح الوجيز» ٧/٣٩١، و«المجموع شرح المهذب» ٢/٢٠٨.

(١١٦) ينظر: «الفروع» ٤/٣٣٧، و«كشاف القناع» ٢/٢٨١.

(١١٧) ينظر: «أحكام القرآن» ٣/١٦٣.

(١١٨) سورة التوبة: آية ٦٠.

(١١٩) ينظر: «فتح العزيز شرح الوجيز» ٧/٣٩١.

(١٢٠) ينظر: المرجع السابق.

(١٢١) ينظر: «المجموع شرح المهذب» ٦/٢٢٨- ٢٢٩، و«مواهب الجليل» ٣/٢٣٦.

(١٢٢) لم أجد لكثير من فقهاء المذاهب من الحنفية ـ ما عدا الطحطاوي ـ والمالكية والحنابلة نصوصًا في المسألة، ولكنهم أجازوا أن يعطى ابن السبيل من الزكاة وإن كان غنيًا في بلده، فيفهم من سياق كلامهم جواز إعطاء ابن السبيل من الزكاة وإن كان قادرًا على الكسب.
ينظر: «بدائع الصنائع» ٢/٤٧٣، و«المعونة» ١/٢٧١، و«الإنصاف» ٣/٢٣٨.

الدفع إليه، وكذا لو كان كسوبًا على ما روي عن أصحابنا كما نقله القهستاني عن الكرماني»[١٢٣].

ولم يستدلّ الطحطاوي لما ذهب إليه، ويمكن أن يُستدل له بعموم القاعدة الفقهية التي تنصّ على «تنزيل الأكساب منزلة المال العتيد»[١٢٤].

القول الثاني: جواز إعطاء ابن السبيل من الزكاة ولو كان قادرًا على الكسب. نصّ عليه فقهاء الشافعية[١٢٥].

وحجة هذا القول

١- قال الله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلۡفُقَرَآءِ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱلۡعَٰمِلِينَ عَلَيۡهَا وَٱلۡمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمۡ وَفِي ٱلرِّقَابِ وَٱلۡغَٰرِمِينَ وَفِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبۡنِ ٱلسَّبِيلِ ﴾[١٢٦].

وجه الدلالة: أنه يدخل في عموم قول الله تعالى: ﴿ وَٱبۡنِ ٱلسَّبِيلِ ﴾.

أنّ ابن السبيل مضطرّ إلى ما يأخذه من المال في الحال، وإلاّ حصل له الضرر بذلك[١٢٧].

الترجيح وسببه

بعد عرض القولين يظهر أنّ الراجح هو القول الثاني؛ للأسباب التالية:

١- يمكن أن يقال بأنّ الاستدلال للطحطاوي بالقاعدة الفقهية إنّ ابن السبيل يستثنى من هذه القاعدة؛ لأنّ العلائي ذكر هذه القاعدة وذكر جميع فروعها، ومن ضمنها المكاتب والغارم ولم يُشر إلى ابن السبيل؛ لأنّ ابن السبيل يجوز إعطاؤه مع غناه في بلده، فمن باب أولى أن يُعطى مع قدرته على الكسب.

٢- أما ما قاله الشافعية فهو دليل مبني على مقصد شرعي برفع الحرج عن المكلفين، فابن السبيل الذي سافر وانقطع عن ماله فهو محتاج إلى المال الذي يوصله إلى بلاده ولا يلزم بالتكسب، وهذا مما أكدت عليه الشريعة في مواطن كثيرة.

فرع: المسائل التي تندرج في مفهوم «ابن السبيل» في الوقت الحاضر

قد يوجد من الأقوياء من يستطيع التكسب إلّا أنّ هناك ظروفًا تمنعه من التكسب، فقد ألحق بيت الزكاة في ندوته التاسعة بعض المسائل التي تندرج في مفهوم «ابن السبيل»، وذلك لتنوُّع السفر والهجرة في الوقت الحاضر، ومن ثم يحتاج بعضهم أثناء سفره للمال.

ومن تلك المسائل التي أشار إليها بيت الزكاة:

١- الحجَّاج والعُمَّار.

٢- طلبة العلم والعلاج.

---

(١٢٣) ينظر: «حاشية مراقي الفلاح» ص٤٧٢. ولكن لم أجد من فقهاء الحنفية من يوافق الطحطاوي على رأيه في كتبهم المشهورة المتداولة. ينظر: «فتح القدير» ٢/ ٢٦٥، و«حاشية ابن عابدين» ٣/ ٣٤٠.

(١٢٤) ينظر: «المجموع المذهب في قواعد المذهب» ١/ ٥٢٩.

(١٢٥) ينظر: «نهاية المحتاج» ٦/ ١٥٨، و«مغني المحتاج» ٣/ ١١٢.

(١٢٦) سورة التوبة: آية ٦٠.

(١٢٧) ينظر: «المجموع شرح المهذب» ٦/ ٢٢٨- ٢٢٩.

٣- الدعاة إلى الله تعالى.

٤- الغزاة في سبيل الله تعالى.

٥- المتشرِّدون أو المهجرون من ديارهم أو مساكنهم إلى أن يستوطنوا غيرها.

٦- المغتربون عن أوطانهم إذا أرادوا العودة ولم يجدوا ما يوصلهم إليها.

٧- المرحَّلون عن أماكن إقامتهم.

٨- المهاجرون الفارُّون بدينهم الذين حيل بينهم وبين الوصول إلى ديارهم أو الحصول على أموالهم.

٩- المراسلون والصحفيُّون الذين يسعون لتحقيق مصلحة إعلامية مشروعة(١٢٨).

المبحث الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الحجّ

تقوم بعض المؤسسات الخيرية في بعض البلاد الإسلامية ومنها المملكة من إحجاج بعض الناس على نفقتها وهم أقوياء في أبدانهم، وأكثرها عملًا لهذا مكاتب الجاليات، حيث إنها تقوم بإحجاج عدد كثير من العمَّال على نفقات المحسنين، وهذه النفقة في بعض أحوالها هي من أموال الزكاة.

(١٢٨) ينظر: «أحكام وفتاوى الزكاة والصدقات» ص١١٨. يتضح من عرض هذه المسائل انطباق مفهوم "ابن السبيل" عليهم، لأنهم في سفرهم انقطعوا عن أموالهم وبلدانهم، كما أنه يظهر أن بعض هؤلاء أو أكثرهم يعطون من الزكاة لأمر آخر وهو الفقر والمسكنة.

ومع هذا هل يكون الحجّ داخلاً في مصرف «في سبيل الله» فيجوز إعطاؤه لمن يرغب بالحج؟

بعد اتفاق الفقهاء على أنّ المقصود من مصرف «وفي سبيل الله» هو الجهاد(١٢٩)، لكنهم اختلفوا في دخول الحجّ في هذا المصرف على قولين:

القول الأول: أنّ الحجّ داخل في مصرف «وفي سبيل الله». وهو قول الحنابلة في المشهور من مذهبهم(١٣٠)، ومحمد بن الحسن من الحنفية الذي جوَّز دفع الزكاة إلى الحاجّ المنقطع به(١٣١).

أدلتهم

استدلوا بالسنة وبآثار الصحابة رضي الله عنهم منها ما يلي:

١- عن أمّ معقل الأسدية أنها قالت: لما حجّ رسول الله صلى الله عليه وسلم حجّة الوداع وكان لنا جمل، فجعله أبو معقل في سبيل الله، وأصابنا مرض، وهلك أبو معقل، وخرج النبيُّ صلى الله عليه وسلم، فلمّا فرغ من حجه جئته فقال: «يا أم معقل،

(١٢٩) قال ابن قدامة: «ولا خلاف في استحقاقهم وبقاء حكمهم، ولا خلاف في أنهم الغزاة في سبيل الله؛ لأنّ سبيل الله عند الإطلاق هو الغزو». «المغني» ٣٢٦/٩.

(١٣٠) ينظر: «مختصر الخرقي» ص٩٢، و«المغني» ٣٢٨/٩، و«الإنصاف» ٢٣٥/٣، و«كشاف القناع» ٢٨٤/٢.

(١٣١) ينظر: «الهداية مع شرح اللكنوي» ٢٢٢/٢، «فتح القدير» ٢٦٤/٢، «بدائع الصنائع» ٤٧٢/٢، «حاشية ابن عابدين» ٣٣٩/٣- ٣٤٠.

ما منعك أن تخرجي معنا؟». قالت: لقد تهيأنا فهلك أبو معقل، وكان لنا جملٌ هو الذي نحج عليه فأوصى به أبو معقل في سبيل الله. قال: «فهلاّ خرجتِ عليه؟ فإنّ الحجّ من سبيل الله»[١٣٢].

٢- عن ابن عباس –رضي الله عنهما– قال: أراد رسول الله صلى الله عليه وسلم الحج فقالت امرأة لزوجها: أحججني مع رسول الله صلى الله عليه وسلم على جملك فلان. قال: ذاك حبيس في سبيل الله عز وجل. فأتى رسول الله صلى الله عليه وسلم فسأله فقال له رسول الله ﷺ: «أما إنك لو أحججتها عليه كان ذلك في سبيل الله»[١٣٣].

٣- عن أبي لاس الخزاعي قال: «حملنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على إبل من إبل الصدقة للحجّ»[١٣٤].

أما الآثار عن الصحابة –رضي الله عنهما– منها– ما يلي:

١- عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه سُئل عن امرأة أوصت بثلاثين درهمًا في سبيل الله، فقيل له: أتُجعل في الحجّ، فقال: أما إنه من سبيل الله[١٣٥].

٢- وكذلك روي عن ابن عُمر –رضي الله عنهما– مثل قول ابن عباس رضي الله –رضي الله عنهما– [١٣٦].

مناقشة الأدلة

نوقش وجه الدلالة في الأحاديث والآثار بما يأتي:

أولاً: إنّ لفظة «وفي سبيل الله» الواردة في الأحاديث تُحمل على معناها اللغوي الذي يشمل جميع القُرَب الشرعية، وعلى هذا يكون الحجّ منها، أما ما ورد في النصّ القرآني فهو خاصّ بالجهاد[١٣٧]،

---

(١٣٢) رواه أحمد في «مسنده» ٤٥/٧١- ٧٢ ح (٢٧١٠٧)، وأبو داود في «سننه» كتاب المناسك، باب العمرة ٥٠٤/٢ ح (١٩٨٩)، وابن خزيمة في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب الرخصة في إعطاء من يحج من سهم سبيل الله إذ الحج من سبيل الله ٧٢/٤ ح (٢٣٧٦). قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ٥٥٦/١.

(١٣٣) رواه أبو داود في «سننه» كتاب المناسك، باب العمرة ٥٠٤/٢- ٥٠٥ ح (١٩٩٠). قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ٥٥٧/١.

(١٣٤) رواه أحمد في «المسند» ٤٥٨/٢٩- ٤٥٩ ح (١٧٩٣٨، ١٧٩٣٩)، وابن خزيمة في «صحيحه» = كتاب الزكاة، باب الرخصة في إعطاء من يحج من سهم «سبيل الله» إذ الحج من سبيل الله ٧٣/٤ ح (٢٣٧٧)، والحاكم في «المستدرك» ٤٤٤/١، والبيهقي في «السنن الكبرى» ٢٥٢/٥، والبخاري تعليقًا في كتاب الزكاة، باب قول الله تعالى: ﴿وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله﴾ ٤٥٥/١. قال محققو «مسند الإمام أحمد» ٤٥٨/٢٩: إسناده حسن.

(١٣٥) رواه أبو عبيد في كتابه «الأموال» ٢٩٢/٢، والبخاري تعليقًا في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب قول الله تعالى: (وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله)، قال الألباني في «إرواء الغليل» ٣٧٧/٣: «إسناده جيد».

(١٣٦) رواه أبو عبيد في كتابه «الأموال» ٢٩٢/٢، وصحّحه الألباني في «إرواء الغليل» ٣٧٧/٣.

(١٣٧) ينظر: «المجموع» ٢١٢/٦، و«المغني» ٣٢٨/٩.

والخاص مقدّم على العام.

ثانياً: أنّ الحجّ من جملة السبل مع الغزو؛ لأنّ طريقه برّ، فأعطي منه باسم السبيل، ومن قال بهذا القول لم يُرد الحجّ وحده وإنما أراد ضمّ الحجّ إلى الجهاد في شمول السبيل لهما[١٣٨].

ثالثًا: يناقش قول محمد بن الحسن: أنه في هذه الحال يعدّ مسافرًا ويعطى من مصرف ابن السبيل؛ لأنه منقطع فجاز أن يأخذ من هذا المصرف.

القول الثاني: أنّ الحجّ غير داخل في سبيل الله، وعلى هذا لا يعطى مريد الحجّ من الزكاة. وهو قول الجمهور: من الحنفية[١٣٩]، والمالكية[١٤٠]، والشافعية[١٤١]، وهو رواية عن أحمد[١٤٢]، وهو اختيار ابن قدامة[١٤٣].

أدلتهم

استدلّوا من القرآن والسنّة والمعقول:

(١٣٨) ينظر: «أحكام القرآن» لابن العربي ٥٣٣/٢.

(١٣٩) ينظر: «المبسوط» ١٠/٣، و«فتح القدير» ٢٦٤/٢، و«مجمع البحرين وملتقى النيرين» ص١٩٦، و«حاشية ابن عابدين» ٣٣٩/٣- ٣٤٠.

(١٤٠) ينظر: «المعونة» ٤٤٣/١، و«عقد الجواهر الثمينة» ٢٤٥/١، و«الذخيرة» ١٤٨/٣، و«بداية المجتهد» ٥٤٤/٢.

(١٤١) ينظر: «الحاوي» ٥١١/٨، و«البيان» ٤٢٦/٣، و«المجموع» ٢١٢/٦، و«مغني المحتاج» ١١١/٣.

(١٤٢) ينظر: «الفروع» ٦٢٤/٢، و«المبدع» ٤٢٥/٢.

(١٤٣) ينظر: «المغني» ٣٢٨/٩.

أدلتهم من القرآن

استدلوا بالآيات القرآنية الدالة على أنّ المقصود «في سبيل الله» هو الجهاد لإعلاء كلمة الله، ومن هذه الآيات:

١- قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَاجَرُواْ وَجَٰهَدُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ أُوْلَٰٓئِكَ يَرۡجُونَ رَحۡمَتَ ٱللَّهِ ﴾[١٤٤].

٢- ﴿ لَّا يَسۡتَوِي ٱلۡقَٰعِدُونَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ غَيۡرُ أُوْلِي ٱلضَّرَرِ وَٱلۡمُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمۡوَٰلِهِمۡ وَأَنفُسِهِمۡۚ فَضَّلَ ٱللَّهُ ٱلۡمُجَٰهِدِينَ بِأَمۡوَٰلِهِمۡ وَأَنفُسِهِمۡ ﴾[١٤٥].

٣- ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ هَلۡ أَدُلُّكُمۡ عَلَىٰ تِجَٰرَةٖ تُنجِيكُم مِّنۡ عَذَابٍ أَلِيمٖ ۝ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَتُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمۡوَٰلِكُمۡ وَأَنفُسِكُمۡ ﴾[١٤٦].

وجه الدلالة في الآيات

ما قاله ابن قدامة: «فإنّ كل ما في القرآن من ذِكر سبيل الله إنما أريد به الجهاد إلّا اليسير، فيجب أن يُحمل ما في هذه الآيات على ذلك؛ لأنّ الظاهر إرادته به»[١٤٧].

وقال ابن الأثير: «إذا أطلق سبيل الله فهو في

(١٤٤) سورة البقرة: آية ٢١٨.

(١٤٥) سورة النساء: آية ٩٥.

(١٤٦) سورة الصف: آيتان ١٠- ١١.

(١٤٧) ينظر: «المغني» ٣٢٨/٩- ٣٢٩، وكذلك ينظر: «المعونة» ٤٤٣/١.

الغالب واقع على الجهاد، حتى صار لكثرة الاستعمال كأنه مقصور عليه»[١٤٨].

أدلتهم من السنّة

١- عن أبي سعيد الخدري –رضي الله عنه– قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لا تحلّ الصدقة لغني إلا لخمسة: العامل عليها، أو رجل اشتراها بماله، أو غارم، أو غازٍ في سبيل الله، أو مسكين تصدّق عليه منها فأهدى منها لغني»[١٤٩].

وجه الدلالة في الحديث

ذكر الأصناف التي يجوز أن يعطى فيها الزكاة، ومنها صنف «في سبيل الله»، لكنه حصره في الغزو والجهاد ولم يذكر في هذا الصنف الحجّ[١٥٠].

أدلتهم العقلية

١- إنّ دفع الصدقات إلى أصناف مصارفها المعروفة يكون على أحد وجهين: إمّا لحاجتنا إليهم كالعاملين والمؤلفة قلوبهم، أو لحاجتهم إلينا كالفقراء والغارمين، والوصفان معدومان في الحاجّ؛ لأنا لا نحتاج إليه ولا هو محتاجٌ إلينا، والغازي نحن محتاجون إليه[١٥١].

٢- إنّ مال الصدقات لا يصرف إلا في الجهات المالكة فخرج الحجّ منها[١٥٢].

٣- إنّ الحجّ إن كان عن رب المال فلا يجب إلا مع عجزه وفي غير زكاته من أمواله، وإن كان عن غيره فلا يجوز أن يصرف فيه زكاة غيره[١٥٣].

يمكن أن تناقش أدلة الجمهور بما يأتي:

أولاً: إنّ لفظ «سبيل الله» قد ورد في القرآن بمعان متعدِّدة ولم يقصد به الجهاد وحده، ومن تلك الآيات:

١- قوله تعالى: ﴿ قُلْ يَـٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَـٰبِ لِمَ تَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾[١٥٤].

٢- قال تعالى: ﴿ فَبِظُلْمٍ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُواْ حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ طَيِّبَـٰتٍ أُحِلَّتْ لَهُمْ وَبِصَدِّهِمْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ كَثِيرًا ﴾[١٥٥].

٣- قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَصَدُّواْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ قَدْ ضَلُّواْ ضَلَـٰلًا بَعِيدًا ﴾[١٥٦].

---

(١٤٨) ينظر: «النهاية في غريب الحديث» ٢/٣٣٨.

(١٤٩) رواه أحمد في «المسند» ١٨/٩٦ ح (١١٥٣٨)، وأبو داود في «سننه» كتاب الزكاة، باب من يجوز له أخذ الصدقة وهو غني ٢/٢٨٨ ح (١٦٣٦)، وابن ماجه في «سننه» كتاب الزكاة، باب من تحل له الصدقة ١/٥٩٠ ح (١٨٤١).
قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ١/٤٥٥.

(١٥٠) ينظر: «الذخيرة» ٣/١٤٨.

(١٥١) ينظر: «المعونة» ١/٤٤٣.

(١٥٢) ينظر: «الحاوي» ٨/٥١٢.

(١٥٣) ينظر: المرجع السابق.

(١٥٤) سورة آل عمران: آية ٩٩.

(١٥٥) سورة النساء: آية ١٦٠.

(١٥٦) سورة النساء: آية ١٦٧.

فهذه الآيات وأمثالها دلت على أن المقصود بـ«سبيل الله» هو الدين الإسلامي، والطريق المستقيم الذي يوصل إلى هذا الدين، ومعاقبة من يصدون عن هذا الطريق وهم الكفار.

ثانيًا: من جهة استدلالهم بالسنة:

وهو قوله صلى الله عليه وسلم: «لا تحلّ الصدقة لغني إلا خمسة..»[157]. فمريد الحجّ الذي يجوز أن يعطى من الزكاة لا بدّ أن يكون فقيرًا، والحديث نص على من يجوز إعطاؤه من الزكاة وهو غني، فاختلفا.

ثالثًا: أما جهة استدلالهم بالمعقول:

وهو أن يعطى إما لحاجتهم أو لحاجتنا.. فيمكن أن يقال: إنه يدخل من ضمن من يعطى لحاجتهم؛ لأنه فقير وقد رغب في الحجّ لتأدية فرضه، وكذلك قولهم: «لا يصرف إلا في الجهات المالكة» يمكن أن يقال: إنه لا يعطى إلّا بسبب فقره وهو من ضمن الجهات التي تملك.

الترجيح وسببه

بعد عرض القولين وأدلتهما ومناقشتهما يظهر بأنّ قول الجمهور القائلين (بأن الحج غير داخل في سبيل الله) أرجح من قول الحنابلة؛ للأسباب التالية:

أولاً: أنّ أدلة الجمهور في عمومها أقوى، وإن كانت أدلة الحنابلة خاصة في المسألة؛ لأنّ تأويلهم لأدلة الحنابلة كان وجيهًا، حتى إنّ أبا عبيد قال: «لا أعلم أحدًا أفتى بأن تصرف الزكاة إلى الحجّ»[158].

ثانيًا: أنّ الحجّ قد فرضه الله عز وجل على المستطيع. يقول الله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلاً﴾[159]. وقد فسِّرت الاستطاعة بقوله صلى الله عليه وسلم: «الاستطاعة: الزاد والراحلة»[160]. والفقير غير مستطيع.

ثالثـاً: أنّ الحاجة في دفع الزكاة إلى الفقراء والمساكين المحتاجين أولى من دفعها إلى من يحجّ بها؛ لعدم الحاجة لذلك كما قال ابن قدامة[161].

رابعاً: يمكن أن يقال للجمع بين القولين: إنه إذا لم يوجد فقراء ومساكين أو وجد ولكن مال الزكاة فائض فإنه يصرف في الحجّ ويكون داخلًا في مصرف «وفي سبيل الله»، والله أعلم.

---

(١٥٧) سبق تخريجه ص/٣٢.

(١٥٨) «الأموال» ٢/٢٩٢.

(١٥٩) سورة آل عمران: آية ٩٧.

(١٦٠) من حديث عبدالله بن عمر – رضي الله عنهما – . والحديث رواه الترمذي في «سننه» كتاب الحج، باب ما جاء في إيجاب الحج بالزاد والراحلة ٣/١٦٨ ح (٨١٣)، وابن ماجه في «سننه» كتاب المناسك، باب ما يوجب الحج ٢/٩٦٧ رقم (٢٨٩)، وابن جرير في «تفسيره» ٣/٣٦٤ رقم (٧٤٨٢، ٧٤٨٣).

قال الشوكاني لما ساق طرق الحديث: «ولا يخفى أنّ هذه يقوي بعضها بعضا، فتصلح للاحتجاج بها. ينظر: «نيل الأوطار» ٣/٢٥٦.

(١٦١) ينظر: «المغني» ٩/٣٢٩.

المبحث الثالث: حكم دفع الزكاة للقوي القادر على الكسب في العصر الحاضر

إنّ البطالة في هذا العصر ليست مقتصرة على البلاد الإسلامية والبلدان النامية، وإنما هي ظاهرة عالمية اجتاحت أكثر بلدان العالم.(١٦٢).

وقد ذكرت «مجلة الاقتصاد الإسلامي» تقارير إحصائية عن البطالة في العالم والعالم العربي، وجاء فيها:

١- صدر مؤخرًا عن المكتب الدولي للنمو تقريرٌ أكد أنّ هناك ثلاثمائة مليون شاب في العالم يعيشون على دولارين فقط في اليوم، وهو ما يجعلهم ينطوون تحت مسمى البطالة.

٢- أشار التقرير إلى أنّ معدلات البطالة في المنطقة العربية تعد الأعلى في العالم، وقال القائم بأعمال المدير الإقليمي لمنظمة العمل الدولية: إنّ ضعف النمو الاقتصادي في معظم الدول العربية وتراجع مستوى المهارات للشباب العربي مع تدني برامج التدريب الفني تعدّ أهم أسباب انتشار البطالة.

٣- في تقرير لمجلس الوحدة الاقتصادية التابع لجامعة الدول العربية صدر عام ٢٠٠٥م قدّرت نسبة البطالة في العالم العربي ما بين ١٥-٢٠ ٪ من إجمالي عدد السكان القادرين على العمل، ويتزايد سنويًّا بمعدل ٣ ٪، وتنبأ التقرير بأن يصل عدد البطالين خلال العامين القادمين إلى ٤٠ مليون عاطل، وهو ما يجعل هذه القضية من أكبر التحديات التي تواجه المجتمعات العربية، خاصة أنّ ٦٠ ٪ تقريبًا من سكان تلك المجتمعات دون سن الخامسة والعشرين(١٦٣).

أما بالنظر إلى الأقوياء العاطلين عن العمل فهم على صنفين:

الصنف الأول

من يقدرون على العمل ولكنهم لا يرغبون في أدائه - بعد أن توفرت لهم فرص العمل - ويحبون القعود ويؤثرون الراحة والعيش في كنف الآخرين، بمعنى أنهم يكونون عالة على غيرهم.

فمثل هؤلاء لا يخفى أنه لا يجوز إعطاؤهم من

---

(١٦٢) يقول الدكتور محمد عمر شابرا: «وبهذا أضحت البطالة إحدى أعوص المشكلات في معظم البلدان، بما فيها بلدان العالم الصناعي الغني، فقد بلغت البطالة ٩.٢ ٪ في الاتحاد الأوربي عام ١٩٩٩م، أي أكثر بثلاث مرات من مستواها ٢.٩ ٪ في ١٩٧١م- ١٩٧٣م، وليس من المتوقع أن تهبط جوهريًّا تحت هذا المستوى في المستقبل القريب؛ لأنّ معدل النمو الحقيقي في هذه البلدان كان أدنى باستمرار مما هو مطلوب لتخفيض البطالة تخفيضًا جوهريًّا، وما هو أدعى إلى القلق هو ارتفاع البطالة بين الشباب فوق المتوسط؛ لأنها تجرح كرامتهم، وتضعف ثقتهم بالمستقبل، وتزيد عداءهم للمجتمع، وتدمِّر قدراتهم الشخصية وإسهاماتهم الكامنة» ينظر: «تحريم الفائدة هل هو متصور في عصرنا هذا؟» ص٣٧-٣٨.

(١٦٣) تنظر: «مجلة الاقتصاد الإسلامي» الصادرة عن بنك دبي الإسلامي، العدد ٣١٠ محرَّم ١٤٢٨هـ فبراير ٢٠٠٧م.

الزكاة، فهم في قعودهم آثمون، والذي يمنحهم من الزكاة آثم؛ لقول النبيّ صلى الله عليه وسلم: «**لا تحلّ الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي**»(١٦٤).

وموقف الدولة من هؤلاء ينبغي أن تقوم بإرشادهم وتوجيههم وردع من لا يمتثل منهم بما يناسبه.

قال الماوردي: «إذا تعرض للمسألة ذو جلد وقوة على العمل زجره وأكره أن يتعرض للاحتراف بعمله، فإن أقام على المسألة عزّره حتى يقلع عنها..»(١٦٥).

الصنف الثاني

العاطلون عن العمل من الفئة المتعلّمة والتي تحمل الشهادات العليا والشهادات التخصصية، من أطباء ومهندسين أو أصحاب الشهادات الجامعية بمختلف فنونها.. إلى غير ذلك من أصحاب التخصصات النادرة، الذين يبحثون عن العمل وفق تخصصاتهم فلا يجدون، أو يكونون على قائمة الانتظار وربما يطول هذا الانتظار لعدة سنوات.. فهؤلاء جادُّون في البحث عن أعمال تناسبهم، لكنهم في الغالب لا يجدون بعد البحث من الأعمال التي تناسبهم.

وهؤلاء كذلك عندهم مشكلة أخرى وهي عدم معرفتهم للمهن المتطورة أو الحرف التي يمكن أن يستعان بها في بعض الوقت حتى يجد الوظيفة، ومن ثم لا يجدون إلا الوظائف الصغيرة ذات المرتبات القليلة، كمحاسب في محل تجاري، أو مشرف على محل تجاري على الباعة، ونحو ذلك من الوظائف التي لا تليق بتخصصاتهم مما يعود عليهم بخيبة الأمل التي كانوا ينتظرونها، والآمال التي كانوا يتطلعون إليها، مما يضطر بعضًا منهم إلى الهجرة من بلده إلى بلاد أخرى مع أنّ بلاده بحاجة إليه وإلى أمثاله.

فهؤلاء يُعطون من الزكاة إذا كانوا محتاجين إليها حتى يجدوا الوظيفة التي تناسبهم.

قال الغزالي: «وإن قدر على كسب لا يليق بمروءته وبحال مثله فهو فقير»(١٦٦).

وكذلك سئل الغزالي عن القوي من أهل البيوتات الذين لم تجر عادتهم بالتكسب بالبدن هل له أخذ الزكاة من سهم الفقراء والمساكين؟ فقال: «نعم له أن يأخذ»(١٦٧).

---

(١٦٤) سبق تخريجه ص ٧٨٢.

(١٦٥) ينظر: «الأحكام السلطانية» ص٢٤٨.

(١٦٦) «إحياء علوم الدين» ٢٢٨/١.

(١٦٧) «فتاوى الغزالي» ص١٠٤- ١٠٥.

وعلى هذا ساق بعض فقهاء الشافعية كلام الغزالي، والذي يظهر من صنيع بعضهم أنه مقر له، بمعنى أنه لم يتعقبه.

ينظر: «المجموع» ١٩٣/٦، «عجالة المحتاج إلى توجيه المنهاج» ١١٤٠/٣. و«نهاية المحتاج» ١٥٣/٣.

وممن تعقبه الدميري بقوله ـ بعد أن ساق كلام الغزالي ـ: «وينبغي حمله ما إذا لم يعتادوا ذلك لغناهم، أما الحاجة إليه فتركه ضرب من الحماقة ورعونات النفس للترفع=

إلا أنّ الترفع عن الكسب المباح وأخذ أوساخ الناس مما ينبغي أن يتنزه عنه المسلم، ففي «موطأ مالك» عن زيد بن أسلم عن أبيه أنه قال: قال عبدالله بن الأرقم: أدللني على بعير من المطايا أستحمل عليه أمير المؤمنين. فقلت: نعم، جملاً من الصدقة.

فقال عبدالله بن الأرقم: أتحب أن رجلاً بادنًا في يوم حار غسل لك ما تحت إزاره ورفغيه(١٦٨) ثم أعطاكه فشربته؟!

قال: فغضبت وقلت: يغفر الله لك، أتقول لي مثل هذا؟

فقال عبدالله بن الأرقم: إنما الصدقة أوساخ الناس يغسلونها عنهم»(١٦٩).

قال ابن حجر: «ومن المواضع التي وقع فيها التردُّد: من لا شيء له، فالأولى في حقه أن يكتسب للصون عن ذل السؤال أو يترك وينتظر ما يفتح عليه بغير مسألة»(١٧٠).

ويكفي في هذا أنّ عليَّ بن أبي طالب –رضي الله عنه- أجَّر نفسه يستقي كل دلو بتمرة(١٧١)، وهذا مع شرف نسبه وفضله ت أجَّر نفسه حتى يستغني عن سؤال الناس.

وخلاصة الكلام: أنّ هذا الصنف يجوز له أخذ الزكاة ولا يأثم معطيه من الزكاة، ولكن الأولى ترك أخذ الزكاة والالتحاق بالعمل المباح الذي يغنيه عن سؤال الناس، والله أعلم.

الخاتمة والتوصيات

أولاً: أهمّ النتائج

بعد الانتهاء من هذا البحث توصلت إلى أهمّ النتائج والتوصيات التالية:

١- أنّ من سأل الزكاة وهو قوي مكتسب فإنه يعطى من الزكاة بعد أن يُخبر بأنه لا حظّ فيها لغني ولا لقوي مكتسب، وهذا باتفاق الفقهاء.

٢- عدم مشروعية إعطاء الزكاة للقوي القادر على الاكتساب ابتداءً، وهذا الراجح من قولي الفقهاء حسب ما ظهر.

= عن الكسب المباح وأخذ أوساخ الناس. فقد أجّر علي –رضي الله عنه- نفسه ليهودي يستقي له كل دلو بتمرة». ينظر: «النجم الوهاج» ٦/٤٣٤.

(١٦٨) قال في «المصباح المنير» مادة «ر ف غ» ص٨٩: «قال ابن السكيت: هو أصل الفخذ. وقال ابن فارس: أصل الفخذ وسائر المغابن، وكل موضع اجتمع فيه الوسخ».

(١٦٩) رواه الإمام مالك في «الموطأ» كتاب الصدقة، باب ما يكره من الصدقة ٢/١٠٠١ ح (١٥).

(١٧٠) «فتح الباري» ١١/٢٨١.

(١٧١) أثر علي –رضي الله عنه- أخرجه أحمد في «المسند» ٢/٣٥١- ٣٥٢ ح (١١٣٥)، وابن ماجه في «سننه» كتاب الرهون، باب الرجل يستقي كل دلو بتمرة ويشترط جلدة ٢/٨١٨ ح (٢٤٤٦). وقد ضعفه محققو «المسند»، والألباني. ينظر: «ضعيف سنن ابن ماجه» ص١٩٣- ١٩٤، إلا أنه حسّن لفظة من الأثر وهي قوله –رضي الله عنه- : «كنت أدلو الدلو بتمرة، وأشترط أنها جَلدة». ومعنى «جَلِدة» بالفتح والكسر: اليابسة اللّحاء الجيّدة. ينظر: «النهاية في غريب الحديث والأثر» ١/٢٨٥.

٣- جواز إعطاء طالب العلم الشرعي من الزكاة إذا تفرَّغ للعلم ولم يستطع الجمع بين التكسب وطلب العلم، وهذا باتفاق الفقهاء، لكن لهم شروط سبق ذكرُها.

٤- عدم مشروعية إعطاء القوي المكتسب من الزكاة لأجل التفرغ للعبادة، وهذا الراجح من قولي الفقهاء حسب ما ظهر.

٥- جواز إعطاء القوي المكتسب من الزكاة لأجل الزواج إذا كان فقيرا، وهذا باتفاق الفقهاء.

٦- الموظفون أو العاملون في وظائف عامة ومرتباتهم لا تفي بحاجاتهم الأصلية فإنهم يُعطون من الزكاة مقدار ما يفي بحاجتهم، وهذا ما عليه أغلب الفقهاء.

٧- جواز إعطاء الأصناف: «وفي الرقاب (المكاتب)»، و«الغارم»، و«ابن السبيل» القادرين على التكسب؛ لأنّ المكاتب بطبيعة حاله لا بد أن يكون قويًا قادرًا على التكسب وما كاتبه سيِّدُه إلّا لأجل ذلك، أما الغارم فإنه يعطى من الزكاة لأجل حاجته الحالّة عليه والتي لا يمكن ردّها بمطالبة الغرماء بأموالهم الحالّة، وأما ابن السبيل فإنه يُعطى من الزكاة مع غناه في بلده، فمن باب أولى أن يُعطى مع قدرته على التكسب.

٨- أنّ الحجّ لا يدخل في مصرف «وفي سبيل الله» على الصحيح من أقوال الفقهاء.

٩- العاطلون عن العمل وهم أقوياء على الكسب على صنفين:

الصنف الأول: من يقدرون على العمل ولكنهم لا يرغبون في أدائه، فمثل هؤلاء لا يُعطون من الزكاة وينبغي على وُلاة الأمر القيام بتوجيههم وإرشادهم وردع من لا يمتثل منهم.

الصنف الثاني: الباحثون عن العمل الجادُّون فيه وفق تخصصاتهم العلمية ومؤهِّلاتهم الدراسية ثم لا يجدون أعمالًا تناسبهم، فمثل هؤلاء الذي يظهر من كلام الفقهاء أنه يجوز إعطاؤهم من الزكاة، والله أعلم.

ثانيًا: **أهم التوصيات**

١- إنّ مسألة الزكاة قد اعتاد بعض أهل العلم كل في موقعه وخطباء الجمعة على الاقتصار على بيان أهمية الزكاة وآثارها في الحياة الدنيا والآخرة، وتحديد مقدار ما تجب فيه الزكاة، وهذا أمرٌ مهمّ، لكن يبقى الجانب الآخَر وهو إيضاح من يستحقّ الزكاة وخصوصًا في الوقت الحاضر، مع تنبيه أصحاب الأموال إلى التحرِّي في إعطاء زكاة أموالهم إلى مستحقِّيها.

٢- مما يُضاف إلى ما سبق - وهو التبيان للناس في مسألة الأخذ وأنه ينبغي للآخذ أن يكون محتاجًا حقيقةً- وفي الوقت نفسه إشعارهم بأن الاستغناء عن الزكاة وعن سؤال الناس مما جاءت الشريعة مرغِّبةً فيه محذِّرةً عن عكسه.

٣- وكذلك مما يضاف إلى ما سبق العناية بالمجال التربوي الأسري الذي ينبغي أن يعتني به الوالدان، وهو تربية الأبناء على عزّة النفس وعدم

التطلع إلى ما بأيدي الناس، وأنّ الإنسان يكون معتمدًا على الله وحدَه في طلبه للرزق... إلى غير ذلك من المجالات التربوية التي تؤدِّي الغرض الأكبر في تقوية عزّة النفس في أفراد الأسرة.

٤- أنّ القنوات الإعلامية المختلفة ينبغي أن يكون لها دورٌ في توجيه الشباب للاعتماد على النفس وعدم التطلع إلى أموال الآخَرين، وأن تُعقَد ندوات عبر هذه القنوات يجتمع فيها طلاب العلم مع المتخصصين في المجال التربوي وعلم النفس التربوي لمعالجة مثل هذه الواقعة بناءً على النصوص الشرعية والمجالات التربوية والاجتماعية.

٥- بما أنّ ظاهرة البطالة ظاهرة عالمية وللبلاد الإسلامية نصيب من هذه البطالة، فهذه الظاهرة تنذر بخطر عظيم، كما جاء في تقرير «مجلة الاقتصاد الإسلامي»[١٧٢] بعنوان: «البطالة بين الشباب خطر يهدِّد المجتمعات العربية والإسلامية»، ولا شكّ أنّ للبطالة مشكلات كثيرة أهمها القضايا الأمنية؛ لذا ينبغي دراسة أسباب البطالة ووضع الحلول المناسبة لها على المستوى الحكومي عبر الأجهزة الحكومية المتعدِّدة المتعلقة بالأمور المالية والتعليمية والاجتماعية والأمنية والإعلامية.

ومن تلك الحلول:

١- إيجاد فرص تعليمية على المستوى الجامعي حيث لوحظ أنه كلما ارتفعت نسبة التعليم قلت البطالة وانخفضت نسبة الجريمة بين أوساط الشباب.

٢- إتاحة الفرصة لمواصلة الدراسات المتقدِّمة كالدبلومات العالية المتخصِّصة.

٣- فتح دورات تدريبية متنوِّعة تتناسب مع المجال الحكومي والقطاع الخاص لمن تدنت نسبة التعليم لديهم واحتواؤهم عبر هذه الدورات، ثم إيجاد الفرص الوظيفية سواء أكان في القطاع العام أو الخاص تتناسب مع قدراتهم لكي يضمنوا مستقبلهم المعيشي باطمئنان.

المصادر والمراجع

إبراهيم، عبدالله. *أحكام الأغنياء*، ط.الأولى ١٤٢٣هـ، الناشر: دار النفائس ـ عمان، الأردن.

ابن حجر الهيتمي، شهاب الدين. *تحفة المحتاج بشرح المحتاج*، ط.الأولى ١٤١٦هـ، دار الكتب العلمية ـ بيروت.

ابن دهيش. عبدالملك بن عبدالله. *رؤوس المسائل*، للفقيه أبي جعفر عبدالخالق بن عيسى العباسي الهاشمي، ط.الأولى ١٤٢١هـ، دار خضر ـ بيروت.

ابن رجب، أبو أنس سيد. *ت. الأموال*، للإمام أبي عبيد القاسم بن سلام، ط.الأولى ١٤٢٨هـ، الناشر: دار الهدى النبوي بمصر ودار الفضيلة بالرياض.

ابن عابدين. محمد بن أمين. *رد المحتار على الدر المختار*، ط.الأولى ١٤٢٠هـ، دار المعرفة ـ بيروت.

---

(١٧٢) ينظر: العدد ٣١٠ محرم ١٤٢٨هـ.

ابن مفلح، أبي إسحاق برهان الدين إبراهيم بن محمد. *المبدع في شرح المقنع*، المكتب الإسلامي - بيروت ١٩٨٠م.

ابن هبيرة، الوزير عون الدين أبي المظفر يحيى بن محمد. *الإفصاح عن معاني الصحاح*، ط.١٣٩٨هـ، المؤسسة السعيدية بالرياض.

أبو دقيقة، محمود. ت. *الاختيار لتعليل المختار*، لعبدالله بن محمود الموصلي الحنفي، المكتبة الإسلامية - إستانبول، تركيا.

أبو غدة، عبدالفتاح. ت. *سنن النسائي*، للحافظ أحمد بن شعيب النسائي، مع شرح جلال الدين السيوطي، ١٤٠٩هـ، دار البشائر - بيروت.

أحكام وفتاوى الزكاة والصدقات الصادرة من بيت الزكاة بدولة الكويت، ط. الثانية ١٤٢٣هـ.

الأرنؤوط، شعيب وآخرون. ت. *مسند الإمام أحمد بن حنبل*، ط.١٤١٣هـ، مؤسسة الرسالة - بيروت.

الأرنؤوط، شعيب. ت. *الإحسان في ترتيب صحيح ابن حبان*، للإمام أبي حاتم محمد بن حبان، تأليف: ابن بلبان، ط. الأولى ١٤٠٧هـ، مؤسسة الرسالة.

الأرنؤوط، شعيب. ت. *سنن الدارقطني*، للحافظ علي ابن عمر الدارقطني، ط. الأولى ١٤٢٤هـ، مؤسسة الرسالة.

الأعظمي، حبيب الرحمن. ت. *المصنف*، للإمام أبي بكر عبدالرزاق بن همام الصنعاني، ط. الأولى ١٣٩١هـ، المكتب الإسلامي - بيروت.

الأعظمي، محمد مصطفى. ت. *صحيح ابن خزيمة*، للإمام أبي بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة، المكتب الإسلامي - بيروت، بدون تاريخ نشر.

الألباني، الشيخ محمد ناصر الدين. *صحيح سنن أبي داود*، ط. الأولى ١٤١٧هـ، مكتبة المعارف الرياض.

الألوسي، أبي الفضل شهاب الدين محمود بن عبدالله. *روح المعاني (تفسير الآلوسي)*، ط. الأولى ١٩٨٧م، دار الفكر - بيروت.

الإمام أبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، *سنن الترمذي*، - مصر، ط. الثانية ١٣٩٨هـ.

البخاري، الأمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، ط. الأولى ١٤٠٠هـ، المطبعة السلفية - القاهرة.

البدراني، عز الدين هشام بن عبدالكريم. ت. *عجالة المحتاج إلى توجيه المنهاج*، للفقيه سراج الدين عمر بن علي ابن الملقن، ط. الأولى ١٤٢١هـ، دار الكتاب - الأردن.

البهوتي، الشيخ منصور بن يونس بن إدريس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*، مكتبة النصر الحديثة - الرياض، دون تاريخ.

البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى*، دار المعرفة، ط. الأولى ١٣٥٥هـ.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. ت. *شرح منتهى الإرادات*، لمنصور بن يونس البهوتي، ط. الأولى ١٤٢١هـ، مؤسسة الرسالة.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. ت. *الشرح الكبير مع الإنصاف*، لشمس الدين أبي الفرج عبدالرحمن بن محمد بن أحمد ابن قدامة المقدسي، دار هجر - القاهرة، ط. الأولى ١٤١٧هـ.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. ت. *الفروع*، للإمام شمس الدين المقدسي أبي عبدالله محمد بن مفلح، ط. ١٤٢٤هـ، مؤسسة الرسالة.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. ت. *حاشية ابن قائد النجدي على منتهى الإرادات*، للفقيه عثمان بن أحمد بن سعيد النجدي، ط. الأولى ١٤١٩هـ، مؤسسة الرسالة.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن؛ الحلو، عبدالفتاح. ت. *المغني*، للإمام أبي محمد عبدالله بن أحمد بن قدامة المقدسي، ط. الأولى ١٤٠٨هـ، دار هجر - القاهرة.

التركي، محمد بن عبدالمحسن. ت. *مسند أبي داود الطيالسي*، لسليمان بن داود بن الجارود، ط. الأولى ١٤١٩هـ، دار هجر - مصر.

الجرجاني، الشريف علي بن محمد. *التعريفات*، ط. الأولى ١٤٠٣هـ، دار الكتب العلمية.

الجصاص، أبي بكر أحمد بن علي. *أحكام القرآن*، اعتناء: عبدالسلام شاهين، ط. الأولى ١٤١٥هـ، دار الكتب العلمية.

حجي، محمد. ت. *الذخيرة*، لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي، ط. الأولى ١٩٩٤م، دار الغرب الإسلامي.

الحداد، أحمد بن عبدالعزيز. ت. *منهاج الطالبين*، للإمام محيي الدين أبي زكريا يحيى النووي، دار البشائر الإسلامية - بيروت، ط. الأولى ١٤٢١هـ.

حزم، أبي محمد علي بن أحمد. *مراتب الإجماع*، ط. الثالثة ١٤٠٢ - ١٩٨٢، منشورات دار الآفاق الجديدة — بيروت.

الحلو، عبدالفتاح محمد. *النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات*. تأليف: أبي محمد عبدالله بن عبدالرحمن القيرواني، ط. الأولى ١٩٩٩م، دار الغرب الإسلامي - بيروت.

الحمودي، ماجد. ت. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*، لأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، ط. الأولى ١٤١٦هـ، دار ابن حزم - بيروت.

الحنفي، الكمال بن الهمام. *فتح القدير*، شركة مصطفى الحلبي وأولاده - مصر ١٣٨٩هـ.

الخرشي، عبدالسلام. *فقه الفقراء والمساكين في الكتاب والسنة*، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، مؤسسة الرسالة - بيروت.

الخطيب، الفقيه محمد . *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

الداية، محمد رضوان. ت. *التوقيف على مهمات التعاريف*. لمحمد بن عبدالرؤوف المناوي، دار الفكر - دمشق، ط. الأولى ١٤١٠هـ.

الدردير، أبي البركات أحمد بن محمد. *شرح الدردير على مختصر خليل مع حاشية الدسوقي*، دار الفكر - بيروت، بدون تاريخ.

الدسوقي، محمد عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*، للشيخ محمد عرفة الدسوقي، دار الفكر - بيروت، بدون تاريخ.

الدعاس، عزت عبيد. *سنن أبي داود*، للإمام أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني، ط. الأولى ١٣٨٨هـ، مؤسسة محمد علي السيد للنشر والتوزيع - حمص.

الرحيباني، الفقيه مصطفى السيوطي. *مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى*، ط. الثانية ١٤١٥هـ، مصورة عن الطبعة الأولى ١٣٨٠هـ - بيروت.

الرهوني، الفقيه محمد بن أحمد بن يوسف بن يوسف. *أوضح المسالك وأسهل المراقي إلى سبك ابريز الشيخ عبدالباقي (المعروف بحاشية الرهوني)*، دار الفكر - بيروت، مصورة عن طبعة بولاق سنة ١٣٠٦هـ - مصر.

الزبيدي، محمد بن محمد الشهير بمرتضى. *إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين*، ط. الأولى، دار الكتب العلمية - بيروت.

الزيلعي، جمال الدين عبدالله بن يوسف. ت. *نصب الراية في تخريج أحاديث الهداية*، مؤسسة الريان - بيروت، ط. الأولى ١٤١٨هـ.

الزيلعي، عثمان بن علي. *تبيين الحقائق*، ط. الثانية بالأوفست عن الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي.

السرخسي، شمس الدين. *المبسوط*، دار المعرفة - بيروت، دون تاريخ.

السلامة، ناصر. ت. *الجامع الصغير*، للقاضي أبي يعلى محمد بن الفراء، دار أطلس - الرياض، ط. الأولى ١٤٢١هـ.

السلامة، ناصر. ت. *الرعاية الصغرى*، لأحمد بن حمدان النمري الحراني الحنبلي، دار إشبيليا - الرياض، ط. الأولى ١٤٢٣هـ.

السيد، أحمد محمد وآخرون. ت. *نيل الأوطار من أسرار منتقى الأخبار*، للإمام محمد بن علي الشوكاني، دار الكلم الطيب - دمشق، ط. الأولى ١٤١٩هـ.

الشاويش، زهير. *مختصر الخرقي*، للإمام أبي القاسم عمر بن الحسين الخرقي، ط. الثالثة ١٤٠٣هـ، المكتب الإسلامي - بيروت.

شعبان، أيمن صالح. *تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق*، لشمس الدين محمد بن أحمد بن عبدالهادي الحنبلي، المكتبة الحديثة - العين، ط. الأولى ١٤٠٩هـ.

الشويعر، محمد بن سعد. *مجموع فتاوى ومقالات متنوعة*، لسماحة الشيخ عبدالعزيز بن عبدالله بن عبدالرحمن بن باز، أشرف على تجميعه، ط. الثانية

١٤١١هـ، طبع ونشر: رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء.

الشيخ الألباني. صحيح *سنن الترمذي*، ١٤٢٠هـ، مكتبة المعارف ـ الرياض.

الشيخ الألباني. *ضعيف سنن ابن ماجه*، ط. الأولى ١٤١٧هـ، مكتبة المعارف ـ الرياض.

الشيخ الألباني. *ضعيف سنن أبي داود*، للشيخ الألباني، ط. الأولى ١٤١٩هـ، مكتبة المعارف ـ الرياض.

الصغير، شمس الدين محمد بن أبي العباس. *نهاية المحتاج*، ، دار الفكر ـ بيروت، ط. ١٤١٤هـ.

الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن*، دار الكتب العلمية ـ بيروت، ط. الأولى ١٤١٢هـ.

الطسة، مصطفى علي. ت. *فتاوى الغزالي*، للفقيه محمد بن محمد الغزالي، ط. الأولى ١٤٢٥هـ، اليمامة ـ دمشق.

الطناحي، محمود محمد؛ الزاوي، طاهر أحمد. *النهاية في غريب الحديث والأثر*، للإمام مجد الدين أبي السعادات المبارك الجزري ابن الأثير، الناشر: أنصار السنة المحمدية ـ لاهور، باكستان، بدون تاريخ.

طوعي. عبدالمنعم. ت. *الزاهر في غريب ألفاظ الإمام الشافعي*، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهري، دار البشائر الإسلامية ـ بيروت، ط. الأولى ١٤١٩هـ.

العاني، خالد عبدالرزاق. *مصارف الزكاة في ضوء الكتاب والسنة*. ط. الأولى ١٩٩٩م، دار أسامة للنشر والتوزيع ـ عمان، الأردن.

عبدالباقي، محمد فؤاد. *الموطأ*، لإمام دار الهجرة مالك بن أنس، دار إحياء الكتب العربية، بدون تاريخ.

عبدالباقي، محمد فؤاد. ت. *سنن ابن ماجه*، للحافظ أبي عبدالله محمد بن يزيد القزويني، المكتبة الإسلامية ـ إستانبول.

عبدالحق، حمش. ت. *المعونة على مذهب عالم المدينة*. للقاضي عبدالوهاب البغدادي، مكتبة نزار مصطفى الباز ـ مكة المكرمة، بدون تاريخ.

العثيمين، د. عبدالرحمن بن سليمان. ت. *التعليق على الموطأ*، تأليف: هشام بن أحمد الوقشي الأندلسي، ط. الأولى ١٤٢١هـ، مكتبة العبيكان ـ الرياض.

العثيمين، عبدالرحمن بن سليمان. ت: *الاقتضاب في غريب الموطأ وإعرابه على الأبواب*، للشيخ الفقيه أبي عبدالله محمد بن عبدالحق اليفرني التلمساني، ط. الأولى ١٤٢١هـ، مكتبة العبيكان ـ الرياض.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*، دار السلام ـ الرياض، ط. الأولى ١٤١٨هـ، دار الفيحاء ـ دمشق.

عطا، محمد عبدالقادر. ت. *أحكام القرآن*، لأبي بكر محمد بن عبدالله المعروف بابن العربي، دار الكتب العلمية ـ بيروت ١٤١٦هـ.

علي، موسى محمد؛ ود. عطية، عزت علـي. *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه*، للشهاب أحمد بن أبي بكر البوصيري، دار الكتب الإسلامية ـ مصر.

عناية، عزو أحمد. ت. المحيط البرهاني، للفقيه محمود بن أحمد بن عبدالعزيز بن مازه البخاري، ط. الأولى ١٤٢٤هـ، دار إحياء التراث العربي ـ بيروت.

العيني، الشيخ محمود بن أحمدي. *البناية في شرح الهداية*. ط. الأولى ١٤٠١هـ، دار الفكر، تصحيح: محمد عمر الرامفوري.

الغزالي، أبي حامد. *إحياء علوم الدِّين*، شركة ومطبعة البابي الحلبي ـ مصر ١٣٥٨هـ.

الفالح، مساعد بن قاسم. *ت. المستوعب*، للفقيه محمد بن عبدالله السامري، ط. الأولى ١٤١٣هـ، مكتبة المعارف ـ الرياض.

الفاني، محمد ثالث. *ت. التلقين في الفقه المالكي*، للقاضي أبي محمد عبدالوهاب البغدادي المالكي، المكتبة التجارية ـ مكة المكرمة، بدون تاريخ.

الفقـي، محمـد. ت. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. للإمام علاء الدين بن الحسن المرداوي، دار إحياء التراث العربي ـ بيروت، ط. الثانية ١٤٠٦هـ. والنسخة التي مع الشرح الكبير، دار هجر ـ القاهرة، ط. الأولى ١٤١٧هـ.

الفيروزآبادي، مجدالدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*، ط. الأولى ١٤٠٦هـ، مؤسسة الرسالة ـ بيروت.

قبلان، إليـاس. ت. *مجمع البحرين وملتقى النيرين*، تأليف: مظفر الدين أحمد بن علي المعروف بابن الساعاتي، ١٤٢٦هـ، دار الكتب العلمية ـ بيروت.

القرضاوي، يوسف. *فقه الزكاة*، ط. مؤسسة الرسالة ـ بيروت.

القرطبي، عبدالله بن محمد. ت. *الجامع لأحكام القرآن*، ط. الأولى ١٤٠٨هـ، دار الكتب العلمية ـ بيروت.

الكوفي، الإمام عبدالله بن محمد بن أبي شيبة. *المصنف*، ط. الأولى ١٤٠١هـ، الدار السلفية ـ الهند.

كيباكاه، أمباي. ت. *عيون المجالس*، للقاضي عبدالوهاب بن علي البغدادي، ط. الأولى ١٤٢١هـ، مكتبة الرشد.

لحمر، حميد بن محمد. ت. *عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم أهل المدينة*، لجلال الدين عبدالله بن نجم بن شاش، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، دار الغرب الإسلامي.

الماوردي، علي بن محمد بن حبيب. *الأحكام السلطانية والولايات الدِّينية*، طبع دار الخير ببغداد ١٤٠٩هـ، الناشر: المكتبة العالمية ـ بغداد.

مجلة الاقتصاد الإسلامي، تصدر عن بنك دبي الإسلامي، عدد (٣١٠) محرَّم ١٤٢٨هـ.

مجموعة الفتاوى الشرعية الصادرة عن قطاع الإفتاء والبحوث الشرعية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ـ الكويت، ط. الأولى ١٤٢٠هـ.

محمد، عبدالرحمن بن قاسم. *مجموع الفتاوى*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، جمع وترتيب، ط.الأولى ١٣٩٨هـ.

المحمد، محمد جاسم وآخرون. *النجم الوهاج في شرح المنهاج*، لكمال الدين أبي البقاء محمد بن موسى الدميري، ط.الأولى ١٤٢٥هـ، دار المنهاج - جدة.

مستو، محيي الدين وآخرون. ت. *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم*، للإمام أحمد بن عمر القرطبي، ط.الأولى ١٤١٧هـ، دار ابن كثير - دمشق.

المصري، رفيق يونس. ت. *تحريم الفائدة هل هو متصور في عصرنا*، تأليف: د. محمد عمر شابرا، ط.الأولى ١٤٢٤هـ، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

معوض، علي محمد؛ عبدالموجود عادل أحمد. ت. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، للإمام أبي بكر بن مسعود الكاساني، ط.الثانية ١٤١٨هـ، دار الكتب العلمية.

معوض، علي محمد؛ عبدالموجود، عادل. ت. *العزيز شرح الوجيز*، للفقيه أبي القاسم عبدالكريم بن محمد الرافعي القزويني، ط.الأولى ١٤١٧هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

معوض، علي؛ عبدالموجود، عادل. ت. *الحاوي الكبير*، للشيخ علي بن محمد بن حبيب الماوردي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط.الأولى ١٤١٤هـ.

المغربي، أبي عبدالله محمد بن محمد. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*، المعروف بالحطاب، دار الكتب العلمية - بيروت، ط.الأولى ١٤١٦هـ.

المقرئ، أحمد بن محمد بن علي. *المصباح المنير*، مكتبة لبنان ناشرون.

الموسوعة الفقهية الصادرة عن وزارة الأوقاف بالكويت، ط.الرابعة ١٤٠٤هـ.

النوري، محمد. ت. *البيان في مذهب الإمام الشافعي*، للشيخ أبي الحسين يحيى بن أبي الخير العمراني، ط.الأولى ١٤٢١هـ.

النووي، أبي زكريا محيي الدين بن شرف. *المجموع شرح المهذب*، دار الفكر، بدون تاريخ.

النيسابوري، أبي بكر بن محمد بن إبراهيم. *الإجماع*. حققه أبو حماد، ط.الأولى ١٤٠٢هـ، دار طيبة بالرياض.

النيسابوري، الإمام أبي عبدالله الحاكم. *المستدرك على الصحيحين*، للإمام أبي عبدالله الحاكم النيسابوري، دار الكتاب العربي - بيروت، بدون تاريخ.

هاشم، عبدالله. ت. *سنن الدارمي*، للإمام عبدالله بن عبدالرحمن الدارمي، حديث أكادمي، فيصل آباد - باكستان ١٤٠٤هـ.

يونس، ضياء. ت. *مختصر القدوري*، للفقيه أبي الحسين أحمد بن محمد القدوري، مطبوع مع التصحيح والترجيح على مختصر القدوري لابن قطلوبغا، ط.الأولى ١٤٢٣هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

The Impact of Physical Ability in Giving Zakat

Ali Bin Ibrahim Al Kaseer
Co-Lecturen Islamic Studies Section
College of Education: King Saud University

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 28/11/1428H.)

Abstracts. Legists- may Allah bless them – talked about the impact of physical ability in many branches of jurisprudence specially about matters related to Zakat and its different issues. I have divided the research into two chapters:
The first chapter: Giving Zakat the physically healthy who is able to earn his living but is one of the poor. This chapter has two topics.
The second chapter: Provision of giving Zakat the physically healthy who is able to earn his living and is not one of the poor. This chapter has three topics.
In addition to another topic: Giving the physically healthy who is able to earn his living to perform hajj.
And a topic: Provision of giving Zakat to the physically healthy who is able to earn his living at the present time.
Revealing the provision of each issue with evidences from Qura'n, Sunnah and reasonable opinions, in addition to discussing evidences and mentioning the preponderance.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- نصف سنوية: الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- سنوية: علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂.............................✂.............................✂.............................✂.............................✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

❖العنوان: .... ❖صندوق بريد: .... ❖الرمز البريدي: ....

❖المدينة: .... ❖الدولة: .... ❖الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: (   ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
King Saud University
DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- Within the Kingdom SR 20.00.
2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
a) Computer and Information Sciences.
b) Languages and Translation.
For these, subscription rates:
SR 10.00 within the Kingdom
US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

-----✂--

Subscription Form Date: / /

Name: ....

Organization: ....

Address: .... P.O. Box: ....

Zip Code: .... City: .... State: .... Tel.: ....

Fax: .... E-mail: ....

Specific issue(s): .... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more ....

J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 539-815 Eng., Riyadh (2009/1430H.)

Contents

Page

Arabic Section



Printed at King Saud University Press, 2009 (1430H.)

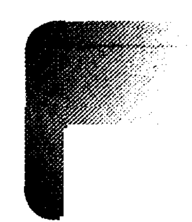
J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 539-815 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Journal of
King Saud University

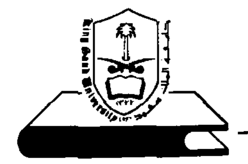
(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (3)



September (2009)
Ramadan (1430H.)



Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit., loc. cit., ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books(3) are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

ISSN: 1018-3620



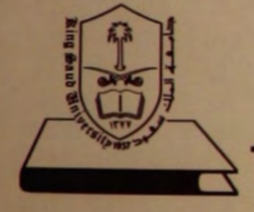
Journal of King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (3)

September (2009)
Ramadan (1430 H.)



King Saud University
Academic Publishing & Press